



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
Π.Μ.Σ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η διερεύνηση της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στις
πολυπολιτισμικές τάξεις.**

ΕΚΠΟΝΗΤΡΙΕΣ:

**ΚΟΥΡΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ (dem 1932) &
ΣΕΡΒΟΥ ΑΡΓΥΡΟΥΛΑ (dem 1936)**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

ΓΙΑΝΝΑΣ ΠΡΟΔΡΟΜΟΣ

Καθηγητής

ΜΑΪΟΣ 2021

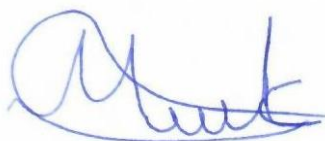
ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κουρή Μαριάννα του Ευσταθίου, με αριθμό μητρώου 1932, φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, του Τμήματος Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

Κουρή Μαριάννα



Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Π. Γιαννάς

Γ. Πιερράκος

Α. Σπυριδάκος

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Σέρβου Αργυρούλα του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 1936 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, του Τμήματος Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

Σέρβου Αργυρούλα

A handwritten signature in blue ink, reading "Α. Σέρβου", enclosed within a blue oval.

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, δε θα ήταν δυνατή χωρίς τη βοήθεια και την συμπαράσταση ανθρώπων που συνέβαλαν ουσιαστικά, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, στη διεξαγωγή και την ολοκλήρωσή της. Σε όλους αυτούς τους ανθρώπους οφείλουμε και εκφράζουμε τις πιο θερμές μας ευχαριστίες.

Πρωτίστως, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας κ. Γιαννά Πρόδρομο, Καθηγητή στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, για τις κατευθυντήριες οδηγίες που μας έδινε όλο αυτό το διάστημα, για τις εποικοδομητικές του παρατηρήσεις, καθώς και για τις ουσιαστικές και καίριες συμβουλές του για την επιστημονική διαδικασία που διέπει την πραγματική έρευνα. Η άψογη συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μας, ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωσή της.

Ακόμα, οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους διδάσκοντες του ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», καθώς συνέβαλαν στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων και ενδιαφερόντων, εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο τόσο την οπτική μας όσο και την προοπτική σχετικών δράσεων.

Τέλος, ευχαριστούμε τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μας και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιό μας. Χωρίς τη δική τους συμβολή θα ήταν αδύνατο να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο: « Η διερεύνηση της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, στις πολυπολιτισμικές τάξεις». Κύριος σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα που διαθέτουν οι ίδιοι.

Στην έρευνα συμμετείχε ένα δείγμα 142 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η έρευνα διεξήχθη από το Δεκέμβριο του 2020 έως τον Ιανουάριο του 2021 και πραγματοποιήθηκε με ποσοτική προσέγγιση και με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανέτοιμοι να διαχειριστούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και απουσιάζει η διαπολιτισμική τους κατάρτιση και επιμόρφωση, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για διαπολιτισμική μάθηση και εκπαίδευση.

Λέξεις – Κλειδιά

διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

Present research was carried out in the context of our postgraduate studies, which are titled: «The investigation of the intercultural competence and readiness of the Primary school teachers of Attica». The main purpose of current research is to investigate the views of primary school teachers of Attica on their intercultural competence and readiness.

A sample of 142 Primary school teachers of Attica participated in the research. The survey was conducted from December 2020 to January 2021 and was carried out with the quantitative approach and specifically via questionnaire as a research tool.

The analysis and processing of the survey data showed that Primary school teachers are unprepared to manage students from different cultural backgrounds and their intercultural training and education is absent, which makes the need for intercultural learning and education urgent.

Keywords

intercultural education, intercultural competence, intercultural readiness, primary school education.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	10
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : Θεωρητικό μέρος	12
Κεφάλαιο 1 ^ο : Νομοθετικό, ιστορικό και νομικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	12
1.1 Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	12
1.2 Το ιστορικό πλαίσιο της μετανάστευσης και η ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση	15
1.3 Το νομικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση των προσφύγων (μεταναστών) στην Ελλάδα.	28
Κεφάλαιο 2 ^ο : Συζήτηση με διαστάσεις ετοιμότητας και επάρκειας και εφαρμογή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	31
2.1 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	31
2.1.1 Διαπολιτισμική επάρκεια.....	31
2.1.2 Εμπόδια στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας	34
2.1.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και κατάρτιση.....	37
2.1.4 Η διαπολιτισμική επάρκεια στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	38
2.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα	42
2.2.1 Εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας	43
2.2.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα, κριτική ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη	46
Κεφάλαιο 3 ^ο : Διαπολιτισμική εκπαίδευση	51
3.1 Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αποσαφήνιση όρων.....	51
3.2 Αντικείμενο και στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	55
3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών.....	60
3.4 Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	62
3.5 Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικά επαρκούς και έτοιμου εκπαιδευτικού.....	64
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ερευνητικό μέρος.....	69
Κεφάλαιο 4 ^ο : Σκοπός, αντικείμενο και μεθοδολογία έρευνας.....	69
4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας	69

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	70
4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων- ερευνητικό εργαλείο	70
4.4 Δομή και περιγραφή ερωτηματολογίου	71
4.5 Διεξαγωγή έρευνας, περιγραφή δείγματος και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .	73
4.6 Εγκυρότητα- αξιοπιστία έρευνας	74
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα	75
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση	115
Κεφάλαιο 7 ^ο : Συμπεράσματα- προτάσεις	122
Περιορισμοί της έρευνας	124
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες	125
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	126
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	135
Παράρτημα.....	140

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα, αποτελεί χώρο υποδοχής πολλών προσφυγικών πληθυσμών, οι οποίοι καλούνται να ενταχθούν και να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον. Αυτή η εισροή των προσφύγων, επηρεάζει τόσο την κοινωνία όσο και το χώρο της εκπαίδευσης. Όλο και περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, τα οποία όντας μικρογραφία της κοινωνίας, καλούνται να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον, κατάλληλο να υποδεχθεί αλλοδαπούς/πρόσφυγες μαθητές καθώς και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές των σχολικών τάξεων. Κρίνεται δηλαδή αναγκαία η αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού πλέον ποικίλλουν και οι πληθυσμοί που μετέχουν σε αυτή. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οφείλουν να εφοδιαστούν με γνώσεις και να τις κάνουν πράξη στην σχολική τους τάξη.

Η παρούσα μελέτη προσδοκά να διερευνήσει τις έννοιες της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Με λίγα λόγια, προσδοκά στη διερεύνηση του βαθμού των γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την ικανότητά τους να μετουσιώσουν σε πράξη αυτές τις γνώσεις, με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες που δημιουργούν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

Συμπεραίνεται λοιπόν πως τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας που καλούνται να έχουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πλέον επιτακτική ανάγκη, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας που κυριαρχεί. Οι σχολικές διαδικασίες δέχονται μεγάλη επιρροή από τα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα των αλλοδαπών μαθητών, ενώ διαδικασίες όπως η αξιολόγηση των μαθητών αλλά και η εκπαιδευτική διαδικασία χρήζουν αλλαγών, δεδομένης της ετερογένειας που υπάρχει στα δημοτικά σχολεία. Για τους λόγους αυτούς, κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή κάποιων διαδικασιών, προκειμένου να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές.

Πιο αναλυτικά, η εργασία μας αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος ανήκουν τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται σημαντικές πληροφορίες για το νομοθετικό, ιστορικό και νομικό

πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1990 καθώς και για την ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο υπάρχει μία λεπτομερή συζήτηση που συνδέει τις διαστάσεις της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών καθώς και την εφαρμογή αυτών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται αποσαφήνιση ποικίλων όρων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης γίνεται λόγος για το αντικείμενο και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας, που ακολουθήθηκαν για την παρούσα εργασία. Πιο αναλυτικά γίνεται αναφορά στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, στη δομή και την περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της (ερωτηματολόγιο) καθώς και στην περιγραφή του δείγματος και τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων που αντλήθηκαν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου της έρευνας, έπειτα και από τη στατιστική ανάλυση αυτών μέσω του προγράμματος SPSS, με πίνακες και γραφήματα.

Στο έκτο κεφάλαιο, αναλύονται και εξετάζονται τα αποτελέσματά μας με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις προγενέστερες έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, διατυπώνονται συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής καθώς και προτάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αποτελεσματική υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις δομές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο : Νομοθετικό, ιστορικό και νομικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

1.1 Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μέχρι το 1980 δεν είχαν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σημαντικές ρυθμίσεις ως προς την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, αφού η εισροή των μεταναστευτικών ρευμάτων στη χώρα ήταν αυτή που επηρέασε το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βρέθηκε απροετοίμαστο μπροστά στις εξελίξεις σε σχέση με τις ευρωπαϊκές χώρες. Η ένταξη των μεταναστών άρχισε με τον Ν. 1404/1983 όταν δημιουργήθηκαν οι πρώτες «Τάξεις Υποδοχής» και τα «Φροντιστηριακά Τμήματα» (Triandafyllidou & Gropas, 2007). Παράλληλα, το Προεδρικό Διάταγμα 494 είχε στόχο την ίδρυση των τάξεων υποδοχής για την εκπαίδευση των υπηκόων μελών ή μη των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων (Φ.Ε.Κ. Α' 186/27-12-1983).

Ο Νόμος 2413/96 άρχισε να θέτει σε εφαρμογή το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την ίδρυση των πρώτων διαπολιτισμικών σχολείων και τμημάτων ένταξης εντός των κανονικών σχολείων. Παρά τις μεταρρυθμίσεις της νομοθεσίας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εφαρμόστηκε στην πράξη στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα οι μετανάστες να μην μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στην ελληνική κοινωνία (Triandafyllidou & Gropas, 2007, Ν. 2413/96).

Το 1999, μέσα από νέες μεταρρυθμίσεις δημιουργήθηκαν καινούρια τμήματα υποδοχής, τα οποία χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες/κύκλους, ενώ τα φροντιστηριακά τμήματα συνέχισαν να υπάρχουν. Τα τμήματα αυτά λειτουργούσαν σε δύο κύκλους, ο πρώτος αφορούσε τους αρχάριους, ενώ ο δεύτερος τους προχωρημένους. Η λειτουργία τους πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, ενώ τα φροντιστηριακά τμήματα λειτουργούσαν μετά τη λήξη του. Ωστόσο, δέχθηκαν αρνητική κριτική, αφού θεωρήθηκε ότι δεν εντάσσουν αποτελεσματικά τους μετανάστες στο σχολικό πλαίσιο (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002).

Από το 2000 έως το 2006 δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα, με τον Ν.2910/2001 τέθηκαν οι ρυθμίσεις για την ένταξη των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, η οποία έγινε υποχρεωτική και νομοθετήθηκε για όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, ενώ με τον Ν. 3376/2005 ιδρύθηκε το «Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας». Επίσης, με τον Ν. 3386/2005 ρυθμίστηκε η πρόσβαση στην εκπαίδευση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών, η οποία γίνεται υποχρεωτική και νομοθετείται για όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Μέσα σε αυτές τις νομοθετικές ρυθμίσεις τονίζεται ότι η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια σχολεία πρέπει να γίνεται με τα αντίστοιχα δικαιολογητικά, που ισχύουν και για τους γηγενείς. Τα ελλιπή δικαιολογητικά γίνονται δεκτά μόνο για τους «πρόσφυγες» μαθητές που προστατεύονται από το ελληνικό κράτος και είναι υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών. Οι πρόσφυγες αυτοί έχουν ζητήσει άσυλο ή παραμένουν στη χώρα μέχρι να ρυθμιστεί η μόνιμη παραμονή τους στη χώρα. Επιπλέον, μέσα σε αυτές τις ρυθμίσεις καθορίζονται οι όροι αλλά και οι προϋποθέσεις για την απόκτηση των τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι όροι κατάταξης στις σχολικές βαθμίδες, τα ζητήματα διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας καθώς και οι προϋποθέσεις για πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Ν.2910/2001• Ν. 3376/2005• Ν. 3386/2005).

Με τον Ν.3879/2010 δημιουργήθηκαν οι «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ». Ο νόμος αυτός είχε ως στόχο να ρυθμίσει όλες τις διαδικασίες συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να παρέχει την ανάλογη βοήθεια και υποστήριξη, προκειμένου όλοι να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο τονιζόταν η ανάγκη να μειωθεί η σχολική διαρροή και να αυξηθούν οι σχολικές επιδόσεις, προκειμένου οι μετανάστες μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο, ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους (Φ1/79524/Δ1/2017; Ν.3879/2010).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνεται και μέσα από υπουργικές αποφάσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη δημιουργία των τμημάτων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Αρχικά με την Υ.Α. Φ.818-2/4139 και την Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82 δημιουργήθηκαν οι τάξεις υποδοχής

και φροντιστηριακών τμημάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο να ενταχθούν οι μαθητές στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980).

Με την Υ. Α. Φ2/378/Γ1/1124 ρυθμίστηκε η ίδρυση και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994), ενώ η Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708 όρισε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ίδρυση και λειτουργία των Τ. Υ. και των Φ.Τ (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99). Τέλος, με την Υ.Α. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011 ρυθμίστηκαν οι Ζ.Ε.Π, οι τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π και τα ενισχυτικά φροντιστηριακά τμήματα Ζ.Ε.Π. (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11).

Επίσης, μια σειρά υπουργικών αποφάσεων αφορούν στην ίδρυση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με την Υ.Α. ΣΤ/11 δημιουργήθηκε ο «Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης» στο ΥΠΕΠΘ. Επιπροσθέτως, η Υ.Α. Φ10/221Π71236 σχετίζεται με τη μετατροπή των δημόσιων σχολείων σε διαπολιτισμικά, ενώ με την Υ.Α. Φ 10/35/Γ1/1058 μετονομάζονται ορισμένα σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την Υ.Α. Δ4/520 ιδρύονται γυμνάσια και λύκεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ η Υ.Α. Δ4/409 και η Υ.Α. Δ4/461 εισάγουν μεταρρυθμίσεις για τα διαπολιτισμικά σχολεία (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99).

Παρόλο που με τον Ν.2413/96 ξεκίνησε μια σημαντική περίοδος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, βάσει νομοθεσίας υπάρχουν κάποιες αδυναμίες, αφού μέχρι και σήμερα δεν έχει εφαρμοσθεί αποτελεσματικά στην πράξη. Πολλά προγράμματα έχουν ακόμη ρόλο αφομοιωτικό και όχι διαπολιτισμικό, ενώ δεν υπάρχουν πολλές αλλαγές/τροποποιήσεις σε ότι αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα. Επίσης, η μητρική γλώσσα των μεταναστών δεν διδάσκεται στην πράξη, ενώ οι ελλείψεις στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι αρκετές, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης (Γκότοβος, 2002).

Ο μονογλωσσικός χαρακτήρας των πολυπολιτισμικών σχολείων δεν βοηθάει την ένταξη των μεταναστών, ενώ συχνά μπορεί να αντιμετωπίζονται και αρνητικά από τους γηγενείς μαθητές, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται και στη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων. Με βάση τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα, οι

μετανάστες μαθητές δεν συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού συχνά παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις καθώς επίσης παρατηρείται και αυξημένη σχολική διαρροή. Το ποσοστό ολοκλήρωσης όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης είναι αρκετά μειωμένο και συνήθως μετά το γυμνάσιο οι μετανάστες διακόπτουν την εκπαίδευσή τους. Η ανισότητα αυτή γίνεται ακόμα πιο έντονη στον επαγγελματικό τομέα και στην κοινωνική εξέλιξή τους, αφού δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες. Για να εφαρμοστούν οι αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει να πραγματοποιηθούν θεσμικές αλλαγές που θα έχουν στο επίκεντρο μία εκπαίδευση ανθρωπιστική, προκειμένου να παρέχονται σε όλους τους μαθητές τα ίδια προνόμια (Γκότοβος, 2002).

1.2 Το ιστορικό πλαίσιο της μετανάστευσης και η ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον έχουν οδηγηθεί πολλές χώρες να μετατραπούν σε χώρες υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι προέρχονται από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική, την Μέση και Άπω Ανατολή. Η μετανάστευση αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα, που ειδικά τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί και έχει δημιουργήσει αλλαγές, οι οποίες σχετίζονται με τον αριθμό των μεταναστών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Νικολάου, 2011).

Ο αριθμός και η προέλευση των μεταναστών διαφέρουν σε κάθε περίοδο ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στις χώρες καταγωγής/χώρες από όπου προέρχονται οι μετανάστες. Ειδικά από το 1990, παρατηρήθηκε μια μεγάλη αύξηση στο μεταναστευτικό ρεύμα που προέρχεται από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Στα επόμενα χρόνια δημιουργήθηκε μια ασταθής κατάσταση στα Βαλκάνια, εξαιτίας του διαμελισμού της Γιουγκοσλαβίας, προκαλώντας αύξηση της μετανάστευσης στην Ε.Ε. (Γκόβαρης, 2004).

Από το 2000 και έπειτα, παρατηρήθηκαν αυξημένες εισροές από χώρες της Μέσης Ανατολής, οι οποίες εξαιτίας των πολεμικών γεγονότων και των εμφυλίων

συρράξεων αντιμετώπιζαν πολλά προβλήματα. Έτσι, πολλοί μετανάστες άρχισαν να φτάνουν στην Ευρώπη από τις χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Αφρικής αλλά και της Ασιατικής Ηπείρου. Από το 2010, οι μεταναστευτικές εισροές φτάνουν στις χώρες της Ε.Ε. μέσω των χωρών της Ν. Ευρώπης, εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν στον χώρο της Μεσογείου. Από το 2000 έως το 2010 άρχισε να αυξάνεται ο πληθυσμός της Ε.Ε., ενώ το 80% αποτελούνταν από μετανάστες. Τα επόμενα έτη έως το 2015 οι εισροές των μεταναστευτικών πληθυσμών αυξήθηκαν περισσότερο και είχαν ως πύλη εισόδου την Ελλάδα (Γκόβαρης, 2004).

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα ήδη είχε ξεκινήσει από το 1980, αλλά ο πληθυσμός που κατέφτανε στη χώρα ήταν μικρός και ως επί το πλείστον νόμιμος. Οι περισσότεροι μετανάστες προέρχονταν από περιοχές της Αφρικής και της Ασίας. Από το 1990 και έπειτα, η Ελλάδα άρχισε να δέχεται μεγάλες εισροές μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης. Με βάση την απογραφή που πραγματοποιήθηκε το 2001, οι μετανάστες στην Ελλάδα είχαν αυξηθεί και ειδικά οι παράνομοι κατά 7% (Νικολάου, 2011).

Παρ' όλα αυτά, το 2011 παρατηρήθηκε μία μείωση στις μεταναστευτικές εισροές, εξαιτίας της κρίσης στον οικονομικό τομέα της χώρας που οδήγησε τους μετανάστες στον τόπο καταγωγής τους. Η μείωση αυτή δεν κράτησε, αφού το 2013 το ποσοστό των μεταναστών που επίσημα καταγράφηκε στη χώρα μας ανερχόταν στο 10% του συνολικού της πληθυσμού (United Nations, 2013).

Το 2015 παρατηρήθηκε αύξηση της μετανάστευσης, αφού ο αριθμός των μεταναστών αλλά και των προσφύγων που έφτασαν στην ΕΕ τόσο από την ξηρά όσο και από την θάλασσα ξεπέρασε το ένα εκατομμύριο, με βάση τα στοιχεία του ΟΗΕ (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Οι περισσότεροι από αυτούς φτάνουν στην Ελλάδα από τη θάλασσα και ο σκοπός τους είναι να κατευθυνθούν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός αυτών παρέμεινε στην Ελλάδα, αφού οι άλλες χώρες της Ε.Ε. έκλεισαν τα σύνορά τους για τους πρόσφυγες. Το 2016, αυξήθηκαν τα ποσοστά που προσπαθούσαν να φτάσουν στην Ιταλία από τις ακτές της Λιβύης (Καβουνίδη, 2004).

Οι περισσότεροι από τους μετανάστες που εισέρχονται στη χώρα έχουν παιδιά. Το 17% (των παιδιών αυτών) έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και αρχίζουν την εκπαίδευσή τους στα ελληνικά σχολεία. Οι περισσότεροι από αυτούς επιλέγουν τα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, για να βρουν καλύτερες συνθήκες εργασίας και στέγασης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων, βρίσκονται στα ελληνικά νησιά, λόγω της εισροής τους από τις Ανατολικές χώρες (ΥΠΕΣ, 2013).

Έπειτα από όλα τα παραπάνω, η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις στις οποίες για να ανταποκριθεί, χρειάστηκε να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, με σκοπό να μπορέσουν οι μετανάστες να ενταχθούν αποτελεσματικά στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Προκειμένου η «συνάντηση» των γηγενών και των μεταναστών να πραγματοποιείται ομαλά, πρέπει το κλίμα που υπάρχει μεταξύ τους να είναι συνεργατικό και να βασίζεται στον σεβασμό. Σημαντικός παράγοντας στην ένταξή τους είναι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, αφού συμβάλλει στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και στην αντιμετώπιση του ρατσισμού (Τριανταφυλλίδου, 2011).

Μέχρι σήμερα η Ε.Ε. είχε δική της προσέγγιση που αντιμετώπιζε και διαχειριζόταν τη μετανάστευση και τις μετακινήσεις πληθυσμών. Η κάθε χώρα έχει τη δική της ευθύνη για το πως θα διαχειριστεί τη μετανάστευση και για την προσαρμογή των μεταναστών στην κοινωνία. Επιπλέον, δεν έχουν όλες οι χώρες τις ίδιες δυνατότητες για να μπορέσουν με τον ίδιο τρόπο να διαχειριστούν το φαινόμενο της μετανάστευσης. Ωστόσο, διαφάνηκε καλό να υπάρξει μια κοινή γραμμή ανάμεσα στα μέλη, για να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά το ζήτημα (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003).

Με την υπογραφή της συνθήκης του Σέγκεν (1985) ρυθμίστηκαν για όλες τις χώρες της ΕΕ κάποια ορισμένα ζητήματα, όπως η δυνατότητα ελεύθερης μετακίνησης των ατόμων, οι κανόνες αστυνόμευσης, οι διαδικασίες παροχής ασύλου, τα μέτρα για την καταπολέμηση της παραβατικότητας καθώς και ο τρόπος ένταξης των ατόμων στην κοινωνία. Με τη συνθήκη του Σέγκεν θεσμοθετήθηκε και η μεταναστευτική πολιτική εντός της Ευρώπης (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003).

Με το πρόγραμμα της Χάγης (2004) τέθηκαν οι στόχοι για την ενίσχυση της ασφάλειας και της δικαιοσύνης, ενώ οι αρχές που θεσμοθετήθηκαν αφορούσαν τους λόγους εισόδου σε μια νέα χώρα, την ίση μεταχείριση των μεταναστών, τα

δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, τις πρωτοβουλίες που παίρνουν και τους λόγους παραμονής τους στη χώρα. Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε τη συνεργασία των χωρών, προκειμένου να ακολουθούν παρόμοια εθνικά προγράμματα (Ναζάκης & Χλέτσος, 2001).

Στην Ελλάδα εφαρμόστηκαν η Οδηγία EK/86/2003, η Οδηγία EK/109/2003, η Οδηγία EK/114/2004 καθώς και η Οδηγία EK/71/2005, που στόχευαν στη ρύθμιση βασικών ζητημάτων, όπως η επανένωση οικογενειών, η δυνατότητα διαμονής των μεταναστών, η μετακίνησή τους και οι προϋποθέσεις ένταξης στον κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό τομέα των χωρών. Με την ανακοίνωση της Επιτροπής 336/2013 τα κράτη – μέλη ακολούθησαν συγκεκριμένες αρχές για να ενσωματωθούν οι μετανάστες και δημιούργησαν υπηρεσίες διαχείρισης των μεταναστευτικών εισροών (Καβουνίδη, 2004).

Στη συνέχεια, οι Οδηγίες EK/115/2008, EK/50/2009, EE/98/2011 και EE/36/2014 καθόρισαν τα πρότυπα και τις διαδικασίες διαμονής, παροχής ασύλου, την επιστροφή των παρανόμων στις χώρες καταγωγής τους καθώς και τις συνθήκες εύρεσης εργασίας στις νέες χώρες. Με τη Συνθήκη της Λισαβόνας, το 2009, ρυθμίστηκαν τα ζητήματα νόμιμης μετανάστευσης καθώς και η νομική βάση για τα μέτρα που αφορούν την ένταξη των μεταναστών. Επίσης, ρυθμίστηκαν οι αρμοδιότητες των κρατών – μελών της Ε.Ε. για θέματα που αφορούν τον αριθμό των μεταναστών στις χώρες υποδοχής καθώς και θέματα αναζήτησης εργασίας (Καβουνίδη, 2004).

Το «πρόγραμμα της Στοκχόλμης» είχε ως στόχο να προστατέψει τους πολίτες στην Ευρώπη και να καθορίσει τις στρατηγικές για δικαιοσύνη και ασφάλεια. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθόρισε στην Ευρωπαϊκή Ατζέντα τα μέτρα αντιμετώπισης της κρίσης και τις προσπάθειες που πρέπει να γίνουν για να ρυθμιστεί η διαχείριση των μεταναστευτικών εισροών. Στην Ατζέντα αναφέρεται το πλαίσιο και ο έλεγχος των εθνικών πολιτικών με βάση τις ευρωπαϊκές αρχές (Καβουνίδη, 2003).

Οι βασικές αρχές σχετίζονται με την καταπολέμηση της παράνομης μετανάστευσης και την ενσωμάτωση των εγκατεστημένων μεταναστών. Η νόμιμη και παράνομη μετανάστευση είναι δύο ζητήματα που έχουν απασχολήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα μαζικά μεταναστευτικά ρεύματα έχουν δημιουργήσει αλλαγές και έχουν μεταβάλει το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα των χωρών και γι' αυτό χρειάζεται

τα κράτη-μέλη να διαμορφώσουν τα ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείρισή τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να επεξεργαστεί και να προτείνει συγκεκριμένα μέτρα τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό σύστημα των χωρών αλλά και τη συνοχή της κοινωνίας. Τα κράτη – μέλη έχουν την υποχρέωση να διαχειριστούν ζητήματα, όπως είναι η μετανάστευση με βάση τα ευρωπαϊκά πρότυπα, αλλά και με βάση τις εθνικές τους απαιτήσεις (Καβουνίδη, 2004).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ελλάδα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών και βρέθηκε μπροστά σε μία νέα πραγματικότητα, η οποία είχε ως στόχο να αντιμετωπίσει την ένταξή τους στην κοινωνία. Το πολιτικό σύστημα προκειμένου να διαχειριστεί την παράνομη μετανάστευση με τον Ν. 1975/ 1991 προσπάθησε να ρυθμίσει τα σχετικά θέματα. Τα θέματα αυτά σχετίζονται με τις άδειες παραμονής, οι οποίες ανατέθηκαν στην αστυνομία, τις διαδικασίες αδειοδότησης καθώς και την εργασία. Ωστόσο, η νομοθεσία δεν περιελάμβανε προγράμματα που θα νομιμοποιούσαν τους μετανάστες που διέμεναν στη χώρα. Οι διαδικασίες για να γίνουν νόμιμοι ήταν εξοντωτικές, παρά όμως τις ρυθμίσεις της νομοθεσίας και των αστυνομικών μέτρων, η παρουσία των μεταναστών ξεπερνούσε τις σχετικές ρυθμίσεις, αφού χρησιμοποιήθηκαν παράνομα ως «φθηνά εργατικά χέρια» (Καβουνίδη, 2004).

Η χώρα σταδιακά άρχισε να προχωράει σε προγράμματα νομιμοποίησης εισάγοντας νέες διαδικασίες για άδεια διαμονής και αναγνωρίζοντας τα δικαιώματά τους. Συγκεκριμένα με τους νόμους 2434/1996 και τα προεδρικά διατάγματα 358/97 και 359/97 υιοθετήθηκαν προγράμματα νομιμοποίησης των μεταναστών και ρυθμίστηκε η προσωρινή διαμονή τους (Καβουνίδη, 2003).

Στη συνέχεια, μέσα από τις κατάλληλες ρυθμίσεις δόθηκε η λεγόμενη «πράσινη κάρτα», για όσους ήταν εφικτό να παραμείνουν στη χώρα. Παρ' όλα αυτά, με τον νόμο 2190/2001 υιοθετήθηκε ένα δεύτερο πρόγραμμα νομιμοποίησης το οποίο σχετιζόταν με τους αλλοδαπούς και την έκδοση αδειών διαμονής για άλλα ζητήματα, όπως την εργασία, την παροχή υπηρεσιών, την οικογενειακή επανένωση, τις σπουδές κ.α. (Καβουνίδη, 2003).

Με το συγκεκριμένο νόμο έγιναν διάφορες τροποποιήσεις μέχρι να θεσπιστεί η διαμονή των μεταναστών, ενώ παράλληλα με τις μεταρρυθμίσεις ενσωματώθηκαν σημαντικές κοινοτικές οδηγίες προς τη μετανάστευση. Έτσι, με τους νομούς

3536/2007 και 3613/2007 ενσωματώθηκαν και ρυθμίστηκαν θέματα που σχετίζονταν με την κοινωνική ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και ζητήματα που αφορούν στη νομιμότητα της διαμονής τους. Τέλος, με το νόμο 3879/2010 ορίστηκαν οι προϋποθέσεις για να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια τα παιδιά των μεταναστών και να μπορέσουν να μείνουν νόμιμα στη χώρα, ενώ το 2011 με το νόμο 3907/11 ιδρύθηκε η υπηρεσία ασύλου και υποδοχής των μεταναστών προσφύγων με βάση τα μέτρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Καβουνίδη, 2003).

Από την απογραφή του 2001 καταγράφηκε περίπου ότι το 8% του συνολικού πληθυσμού ήταν μετανάστες που είχαν εγκατασταθεί στη χώρα, εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν πολίτες τρίτων χωρών, είτε νόμιμοι είτε παράνομοι. Το 2011, η απογραφή έδειξε ότι ο μόνιμος πληθυσμός των μεταναστών στη χώρα έφτανε περίπου το 7,5% του συνολικού πληθυσμού, η πλειονότητα των οποίων ήταν άντρες. Οι νόμιμοι μετανάστες ήταν λιγότεροι από τους παράνομους, όπως επιβεβαιώθηκε και το 2014 από το Υπουργείο Εσωτερικών. Το 10% από αυτούς προερχόταν από ασιατικές χώρες, ενώ το 70% από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Σύμφωνα με σχετική έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ, το 76% των αλλοδαπών είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το 80% των νέων που φτάνουν στη χώρα είναι ανήλικα παιδιά. Ο αριθμός των μεταναστών που έμειναν στην Ελλάδα μειώθηκε το 2014 και αυτό ίσως επειδή πολλά παιδιά πολιτογραφήθηκαν ως Έλληνες πολίτες. Επίσης, ορισμένοι θεωρούν και υποστηρίζουν ότι λόγω της οικονομικής κρίσης πολλοί γονείς έχασαν την εργασία τους και αναγκάστηκαν να φύγουν από τη χώρα (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003).

Τα δικαιώματα των παιδιών που αφορούν την εκπαίδευση και την υγεία διασφαλίζονται ανεξάρτητα από το αν οι γονείς τους είναι νόμιμα ή παράνομα στη χώρα. Σε πολιτικό επίπεδο, η ένταξη των παιδιών από τρίτες χώρες περιλαμβάνει τις βασικές αρχές σύμφωνα με την ευρωπαϊκή προσέγγιση. Τα παιδιά που προέρχονται από τρίτες χώρες έχουν δικαιώματα τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα όσο και στις κοινωνικές υπηρεσίες και μπορούν να έχουν πρόσβαση στα δημόσια σχολεία για τη βασική τους εκπαίδευση αλλά και να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια. Το 50% των παιδιών συμμετέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ αυτό το ποσοστό μειώνεται όσο οι εκπαιδευτικές βαθμίδες αυξάνονται. Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο, τα περισσότερα είναι κορίτσια και συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό διπλάσιο σε σχέση με τα αγόρια.

Ωστόσο, διαφαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά δεν συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους και συνήθως μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν εγκατάλειψη του σχολείου ή στρέφονται στην επαγγελματική εκπαίδευση (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

Οι αλλοδαποί μαθητές καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος των ελληνικών σχολείων ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία σε σχέση με τον ακριβή αριθμό τους και τα χαρακτηριστικά τους, γεγονός που επιβαρύνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό συμβαίνει επειδή πολλά στοιχεία αντλούνται από πηγές που δεν παρουσιάζουν ομοιότητα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετές ασάφειες ως προς την καταγραφή τους. Αυτό το πρόβλημα μεγεθύνεται όταν τα σχολεία γράφουν μαθητές στις δομές τους, χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, οι μετανάστες μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεπερνούν το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και, όπως είναι λογικό, δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Παρ' όλα αυτά, η μητρική γλώσσα των μεταναστών δεν διδάσκεται στα σχολεία και οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, καθώς υπάρχει μεγάλη απόκλιση ως προς τις σχολικές επιδόσεις των Ελλήνων και των αλλοδαπών. Επίσης, οι μετανάστες μαθητές έχει διαπιστωθεί πως εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, γεγονός που συνδέεται με την κοινωνική περιθωριοποίηση αλλά και τα φαινόμενα αποκλεισμού (Μάρκου, 1996).

Επιπροσθέτως, οι αλλοδαποί μαθητές, , συγκεντρώνονται τις περισσότερες φορές σε συγκεκριμένα δημόσια σχολεία, εξαιτίας των περιοχών που έχουν επιλέξει οι γονείς τους να διαμείνουν κι αυτό οδηγεί συχνά τους Έλληνες μαθητές στην αποχώρησή τους από αυτά και στην εγγραφή τους σε ιδιωτικά ή σε άλλα δημόσια σχολεία που ανήκουν σε διαφορετικές περιοχές. Έτσι, σταδιακά, αυτός ο διαχωρισμός αρχίζει να μετατρέπει τα σχολεία ορισμένων περιοχών σε «γκέτο», με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρνητικές κριτικές από τους ντόπιους αλλά και από ορισμένους γονείς μεταναστών που θεωρούν ότι τα παιδιά τους απομονώνονται (Νικολάου, 2011).

Στην Ελλάδα, για πολλά χρόνια δεν υπήρχε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να αντιμετωπίσει την πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία και να εντάξει με επιτυχία στις δομές της τους μετανάστες μαθητές, καθώς δεν ήταν έτοιμη ούτε κοινωνικά ούτε οικονομικά. Σε σχέση με τις Ευρωπαϊκές χώρες άργησε να

ενσωματώσει το «διαπολιτισμικό μοντέλο» στον εκπαιδευτικό τομέα και για πολλά χρόνια οι αλλοδαποί μαθητές δεν λαμβάνονταν υπόψη, αφού δεν υπήρχε συγκεκριμένη αντιμετώπιση για τα προβλήματά τους. Παρά τις πρώτες ρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, δεν υπήρχε ουσιαστική αλλαγή, αφού αυτά λειτουργούσαν σύμφωνα με το «αφομοιωτικό μοντέλο» και όχι το μοντέλο ένταξης (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Με τον Ν. 2413/96 ξεκίνησαν κάποιες ρυθμίσεις που βασίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων και τάξεων, αλλά παρά αυτές τις ρυθμίσεις, στην πράξη η μητρική γλώσσα των μεταναστών δεν διδάχθηκε ποτέ, καθώς θεωρήθηκε ότι πρέπει να ενταχθούν στην ελληνική πραγματικότητα κι ότι αυτό θα τους βοηθούσε να γίνουν μέρος της ελληνικής κοινωνίας. Πρακτικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στη βάση του είναι αφομοιωτικό και καμία ρύθμιση ακόμη και στα διαπολιτισμικά σχολεία δεν έχει πετύχει την πλήρη συνεργασία των γηγενών μαθητών και των μεταναστών. Γι' αυτό τον λόγο, το διαπολιτισμικό μοντέλο στην Ελλάδα έχει δεχθεί αρκετές αρνητικές κριτικές, αφού θεωρείται ότι σε πολλές περιπτώσεις οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών εντείνονται και οδηγούν σε περιστατικά περιθωριοποίησης, κοινωνικού αποκλεισμού, ρατσισμού και βίας (Νικολάου, 2011).

Κατά καιρούς έχουν υπάρξει ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν το διαπολιτισμικό μοντέλο, αλλά δεν έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια, είναι αποσπασματικά και μπορούν σε αυτά να συμμετάσχουν μόνο λίγα σχολεία της χώρας, με αποτέλεσμα να μην αποτελούν μία μακροπρόθεσμη λύση. Συνεπώς, οι μετανάστες δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ένταξης στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας με τους Έλληνες πολίτες (Γκόβαρης, 2004).

Παρά το ότι η Ελλάδα έχει αναγνωρίσει επίσημα το δικαίωμα της ισότητας και της συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως στην εκπαίδευση, στην πράξη κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιείται, αφού το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει αρκετές ελλείψεις. Πρακτικά, δηλαδή, οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζονται γλωσσικά και πολιτισμικά κατώτερα, επειδή δεν υπάρχει μέριμνα για τη γλώσσα τους και τον δικό τους πολιτισμό (Κωνσταντίνου, 2015).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει ουσιαστικά στην αφομοίωσή τους και το διαπολιτισμικό μοντέλο εφαρμόζεται μόνο στη θεωρία, αφού στην πράξη οι

μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ίσα. Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την προσωπική τους κατάρτιση και εξειδίκευση πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα, με στόχο να μπορέσουν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν αποτελεσματικά τόσο στην κοινωνία όσο και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να συμμετάσχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, είναι ανάγκη να υπάρξει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχέδιο, ώστε να καταπολεμηθεί κάθε φαινόμενο ρατσισμού και περιθωριοποίησης αλλά και εγκατάλειψης του σχολείου, ενώ, επίσης, πρέπει να προωθηθεί η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές μονάδες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Κωνσταντίνου, 2015).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα σύστημα της κοινωνίας, το οποίο λειτουργεί κοινωνικά προκαθορισμένα και μαζί με την οικογένεια αποτελεί έναν σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης. Όπως είναι λογικό, η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και διαμορφώνει τους σκοπούς, τις λειτουργίες και τον κανονισμό τους με βάση τις διαφορετικές κοινωνικές ανάγκες που προκύπτουν. Έτσι, το σχολείο οφείλει να παρέχει γνώσεις και να αποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών από όπου κι αν προέρχονται μέσα από το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η σχολική φοίτηση πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να μπορούν να εντάσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον λαμβάνοντας υπόψη τους την πολιτισμική ετερότητα και τη διαφορετικότητα των μαθητών (Cummins, 2005).

Η ετερότητα αυτή αποτελεί ένα σημαντικό θέμα για το ρόλο των σχολείων, αφού πρέπει μέσα από τις δικές τους αξίες να προάγουν μία δημοκρατική αγωγή και να διδάσκουν στους μαθητές να σέβονται διαφορετικούς πληθυσμούς αλλά και να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα στην ίδια κοινωνία. Η διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται στις διαφορές είναι ένα σημαντικό ζήτημα των σχολείων. Οι σχολικές μονάδες πρέπει να στοχεύουν στην ενσυναίσθηση, στην κατανόηση, στο σεβασμό και στην επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών, γι' αυτό πρέπει τα αναλυτικά προγράμματα, οι σχολικές δραστηριότητες και το περιεχόμενο να προωθούν τη συνεργασία των λαών, να προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνυπάρχουν τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές και να πραγματοποιείται μέσα από διάφορες μεθόδους, όπως είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η χρήση θεμάτων, που μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών, και οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, προκειμένου να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους αποτελεσματικά (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να προσφέρει πολλές δυνατότητες στους μαθητές και να βοηθήσει να αποδυναμωθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις ενάντια στον «άλλο». Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μπορούν να συνδιαλέγονται μεταξύ τους, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά, υπερβαίνοντας τις όποιες κατηγοριοποιήσεις και τους σχηματισμούς (Γκόβαρης, 2004). Για να διατηρηθεί ένα σωστό περιβάλλον στο σχολείο, ο χαρακτήρας του πρέπει να είναι διαπολιτισμικός. Επίσης, πρέπει να εξετάζονται όλα τα ζητήματα και να τροποποιούνται όποια θεωρούν ότι οδηγούν στην ανισότητα. Τα ζητήματα αυτά αφορούν τις στάσεις και τις πολιτικές του σχολείου και των εκπαιδευτικών, το διδακτικό υλικό, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης καθώς και τη συμβουλευτική υποστήριξη προς τους μαθητές (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Ο στόχος του σχολείου δεν θα πρέπει να είναι η αφομοίωση, γιατί τότε η πολυμορφία θα εξαλειφθεί, ενώ αντίθετα πρέπει να προωθείται η ετερογένεια των μαθητών μέσα σε ένα καινούριο πλαίσιο εκπαίδευσης, που θα βασίζεται στη διαπολιτισμική αγωγή. Ο στόχος που πρέπει να έχει κάθε σχολείο με πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι να βελτιώνει τις πρακτικές μάθησης, να προωθεί τον αμοιβαίο διάλογο και να δημιουργεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον, προκειμένου να υπάρξει μία δημοκρατική κοινωνία. Επιπλέον, το σχολείο πρέπει να υπερβαίνει τον μονογλωσσικό του χαρακτήρα και την εθνοκεντρική του προσέγγιση και να λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (Γεωργιάνη, 2008).

Συνεπώς, η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προσαρμοστούν στο περιβάλλον, να αναγνωρίσουν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και να ενταχθούν τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Χρειάζεται ένας συγκεκριμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός που θα μπορέσει να λειτουργήσει θετικά προς τους μετανάστες μαθητές, αφού δεν θα αισθάνονται διαφορετικοί, αλλά θα

νώθουν ασφάλεια από όποια χώρα και αν προέρχονται. Επίσης, με αυτό τον τρόπο θα εξαλειφθούν οι αρνητικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται προς αυτούς και το σχολείο θα μπορέσει να αποτελέσει ένα χώρο στον οποίο συνυπάρχουν πολιτισμοί από διαφορετικές χώρες προέλευσης (ΕΑΔΑΠ, 2004).

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην ένταξη των μεταναστών μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την ηγεσία του σχολείου, τον τρόπο διδασκαλίας, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τον έλεγχο, το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου καθώς και τη συμμετοχή των γονέων και των φορέων σε αυτό. Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο μέσα από τον δημοκρατικό τρόπο διακυβέρνησής του να πετυχαίνει το «άνοιγμά» του προς την κοινωνία, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εντάσσονται αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Σχετικά με την ηγεσία του σχολείου, θα πρέπει να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του και να διατηρεί το δημοκρατικό χαρακτήρα της μονάδας ως προς τους στόχους και τις πρακτικές που ακολουθεί. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές προσεγγίσεις και να εφαρμόζονται οι κατάλληλες πρακτικές, ώστε να υλοποιείται το πρόγραμμα του σχολείου. Επίσης, για να είναι αποτελεσματικά τα σχολεία θα πρέπει να δίνουν σημασία στις ανάγκες των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης και να οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία, ώστε να μπορούν να λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη είτε σε ομάδες είτε εξατομικευμένα. Για να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, οι υψηλές προσδοκίες και η παρακολούθηση των μεταναστών μαθητών θα πρέπει να είναι βασικό κομμάτι των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων, αφού ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν την πορεία των μαθητών. Επιπλέον, ένα ακόμη κοινό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων είναι η ύπαρξη μιας πολιτικής στην οποία θα μπορούν να φαίνονται ξεκάθαρα οι διαδικασίες αντιμετώπισης του ρατσισμού και της κακής συμπεριφοράς που μπορεί να εκδηλωθεί. Επιπροσθέτως, στα σχολεία πρέπει να επικρατεί ένα κλίμα σεβασμού και ασφάλειας, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να είναι ελεύθεροι, χωρίς να φοβούνται. Η συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας είναι σημαντική, αφού συμβάλλει στο να βελτιώσουν οι μαθητές τις επιδόσεις τους

και να ενταχθούν αποτελεσματικά στο περιβάλλον (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Η κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με την προσέλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών έχει διαμορφώσει νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, αφού η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητα αλληλένδετη. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις στο σημερινό σχολείο δημιουργούν τις ανάγκες για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου. Ο ρόλος του σχολείου ως χώρος κοινωνικοποίησης των μαθητών είναι καθοριστικός, αφού συμβάλλει στην υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό στην ετερότητα, αποδοχή της διαφορετικότητας, αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεπώς, δεν αποτελεί ένα διαφορετικό είδος εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών, αλλά αποτελεί μία διάσταση της παιδείας, που πρέπει να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και δυνατότητες να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και να ενταχθούν στο κοινωνικό πλαίσιο ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Η κοινωνία αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο τα άτομα κοινωνικοποιούνται και το καθένα αναλαμβάνει τον δικό του ρόλο. Ο ρόλος αυτός πρέπει να συμβαδίζει με τους κανόνες και τις προσδοκίες συμπεριφοράς, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν τα άτομα στα διάφορα περιβάλλοντα που βρίσκονται. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν τον δικό τους ρόλο, ο οποίος σχετίζεται με τη θέση τους, τις αρμοδιότητες, τα δικαιώματα, τις εξουσίες και τις υποχρεώσεις που έχουν. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου αλλά και επηρεάζονται από τις πολιτικές που εκείνο ακολουθεί. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του έχει προσδώσει στο ρόλο του εκπαιδευτικού, τον χαρακτήρα του παιδαγωγού, του αξιολογητή καθώς και του επόπτη (Κωνσταντίνου, 2015).

Στις τάξεις των ελληνικών σχολείων κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει την κουλτούρα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και γι' αυτό πρέπει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους μετανάστες μαθητές. Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος, προκειμένου οι μετανάστες μαθητές να μπορούν να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, αφού πρέπει να τους προετοιμάσουν γνωστικά, πνευματικά και

κοινωνικά καθώς και να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες τους. Στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους αλλά και να τους μεταδώσουν τις κατάλληλες αξίες και αντιλήψεις, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που επηρεάζουν την προσαρμογή τους και δημιουργούν αρνητικές συμπεριφορές (Κωνσταντίνου, 2015).

Εξάλλου, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσδιορίζουν την ταυτότητά τους. Τα σχολεία και ειδικά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους μετανάστες μαθητές, όπως έχει διαφανεί μέσα από τις έρευνες, αφού οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς ενισχύουν τις πιθανότητες για μάθηση και οδηγούν στην ενεργό συμμετοχή τους. Αντίθετα, όταν ο πολιτισμός και η γλώσσα των μεταναστών αγνοούνται ή θεωρούνται κατώτερα, τότε αισθάνονται μειονεκτικά, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν στο μάθημα και να αποφεύγουν το σχολείο. Με βάση τα παραπάνω, οι μαθητές οι οποίοι δημιουργούν συνεργατικές σχέσεις έχουν την ικανότητα και το κίνητρο που χρειάζεται για να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και να αποκτήσουν μία ασφαλή ταυτότητα, αφού πιστεύουν πως ανήκουν στο μαθητικό σύνολο και είναι ενεργά μέλη της σχολικής μονάδας (Cummins, 2005).

Η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας σχετίζεται με τη δημιουργία μιας σχέσης σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που όμως για να συμβεί, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και γνώσεις για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η αποδοχή της ταυτότητας μπορεί να επιτευχθεί όταν στη σχολική τάξη επικρατεί ένα θετικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί αναπροσαρμόζουν τον ρόλο τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, κατανοούν την κουλτούρα των παιδιών και αλληλεπιδρούν θετικά μαζί τους, παρά την όποια διαφορετικότητα (Cummins, 2005).

Για να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών για να μπορέσουν να ανακαλύψουν στοιχεία για τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, που μπορεί να μη γνωρίζουν. Η επικοινωνία με τον γονέα βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις αξίες και τις

στάσεις της νέας πολιτισμικής ομάδας καθώς και να βρει τρόπους για να την προσεγγίσει περισσότερο (Cummins, 2005).

Η προσπάθεια του σχετίζεται με την απόρριψη των διακρίσεων μεταξύ των ατόμων και τον διαχωρισμό τους σε ομάδες, ενώ παράλληλα πρέπει να δημιουργείται ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης, στο οποίο ο καθένας θα μπορεί να εκφράσει τις διαφορές του, χωρίς να στοχοποιείται. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση σχετικά με την κατανόηση των προβλημάτων που προκύπτουν, αφού οι περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές έχουν αντιμετωπίσει μεγάλες δυσκολίες μέχρι να φτάσουν στη χώρα υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008).

Συμπερασματικά, η χώρα καλείται να αντιμετωπίσει ένα πλήθος προβλημάτων που προκύπτουν στον κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό τομέα, γεγονός που σχετίζεται με την προσωρινή ή μη διαμονή των μεταναστών και προσφύγων στη χώρα. Οι μεταβολές που πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλές, προκειμένου να υπάρξει μια αποτελεσματική πολιτική, που θα αφορά στην προστασία των δικαιωμάτων τους και στην ομαλή ένταξή τους. Γι' αυτό τον λόγο, είναι απαραίτητος ο καθορισμός του νομικού πλαισίου που αφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών.

1.3 Το νομικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση των προσφύγων (μεταναστών) στην Ελλάδα.

Η ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικες πρόσφυγες και μετανάστες που βρίσκονται σε δομές φιλοξενίας στη χώρα σχετίζεται με την τήρηση των δικαιωμάτων τους και ειδικά με το νομικό πλαίσιο που αφορά στα δικαιώματα των παιδιών, τα οποία φιλοξενούνται στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τα δικαιώματα των παιδιών σχετίζονται με την ειδική προστασία που πρέπει να λάβουν εξαιτίας της ηλικίας τους, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης (Ν. 2101/1992).

Το δικαίωμα της εκπαίδευσης έχει κατοχυρωθεί από δύο νομικά κείμενα, το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του

παιδιού. Στη χώρα μας επικυρώθηκε με τον Ν. 2101/1992 που σχετίζεται με το δικαίωμα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως αναφέρεται στο Σύνταγμα και τη Σύμβαση. Ειδικά στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική ένταξη προάγεται μέσα από την εκπαίδευση και θεωρείται ζήτημα νομικής προστασίας των αλλοδαπών και των προσφύγων (Ν. 2101/1992).

Το συμφέρον του παιδιού τίθεται στο επίκεντρο και θεωρείται το βασικό κριτήριο για τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων, που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο νομοθέτης αλλά και η κυβέρνηση, η οποία είναι υπεύθυνη για τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η χώρα οφείλει να ανταποκριθεί στην εκπαίδευση που πρέπει να εντάσσει στις δομές της τους πρόσφυγες, η οποία αφορά στην 9ετη υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και στην προαιρετική 3ετη εκπαίδευση. Γι' αυτό το πλαίσιο είναι υπεύθυνος ο Ν. 1566/1985 που σχετίζεται με τις υπάρχουσες δομές και σχολικές μονάδες. Για τη φοίτηση των μαθητών στις σχολικές μονάδες την ευθύνη την έχουν οι δήμοι της χώρας αλλά και οι περιφέρειες. Επίσης, τα σχολεία μπορούν να επεκταθούν, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες που προκύπτουν με βάση ορισμένες συνθήκες, όπως είναι το πολιτιστικό υπόβαθρο, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας κ.α. (Ν. 3879/2010).

Ο Ν. 4415/2016 σχετίζεται με τις «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» και βελτιώνει το νομικό καθεστώς που υπήρχε, αφού έχει δημιουργήσει πολλές ελλείψεις στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στα δημόσια σχολεία ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική, αλλά παρέχεται επιπλέον υποστήριξη στους αλλόγλωσσους μαθητές. Η παροχή εκπαίδευσης στους μετανάστες και τους πρόσφυγες εντάσσεται στο πλαίσιο των διαπολιτισμικών σχολείων και το νομικό πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής μέσα από την ενισχυτική διδασκαλία, με βάση το συμφέρον του παιδιού. Επίσης, υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με τη θρησκευτική επιλογή των μεταναστών μαθητών, αφού οι μαθητές που το επιθυμούν μπορούν να απαλλαγθούν από το μάθημα (Ν. 4415/2016).

Με βάση το νομικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των ομάδων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, με σκοπό να μην υπάρχουν ανισότητες και να κατασταλεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Σκοπός του διαπολιτισμικού σχολείου είναι να ενισχύσει τη

δημοκρατική του λειτουργία, που θα στηρίζεται στον σεβασμό των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων των παιδιών, ενώ μέσα από τα κατάλληλα σχολικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγει, αντιμετωπίζονται οι αρνητικές διακρίσεις, που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Γι' αυτόν τον λόγο, ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων και καθορίζονται η οργάνωση και η λειτουργία τους. Επίσης, ορίζονται τα κριτήρια για τη στελέχωση των δομών αυτών, ενώ με την κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμό 152360/ ΓΔ4 ιδρύονται οι δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες λειτουργούν στα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων ή εντός των σχολικών μονάδων (Υ. Α. 152360/ΓΔ4).

Οι δομές αυτές αφορούν το νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο. Εκτός από τη δημόσια, και η ιδιωτική εκπαίδευση βρίσκεται υπό τον έλεγχο του κράτους, όταν τα ιδιωτικά σχολεία επιθυμούν να παράσχουν υπηρεσίες στους πρόσφυγες. Τα ιδιωτικά σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται ως προς την ίδρυση και τη λειτουργία τους σε συγκεκριμένους νόμους και να εφαρμόζουν το νομικό πλαίσιο που σχετίζεται με θέματα που έχουν ρυθμιστεί για την παροχή της δημόσιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ Β 2687/2016).

Το νομικό πλαίσιο έχει στόχο να προωθήσει τη διαπολιτισμική αγωγή, προκειμένου οι αλλοδαποί μαθητές να εντάσσονται ομαλά και ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό επειδή οι πρόσφυγες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, αφού δεν γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα. Συνεπώς, η περαιτέρω ενίσχυση και υποστήριξη είναι καθοριστικής σημασίας για την ένταξη τους στις σχολικές μονάδες και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 2^ο : Συζήτηση με διαστάσεις ετοιμότητας και επάρκειας και εφαρμογή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

2.1.1 Διαπολιτισμική επάρκεια

Η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας αποτελεί ένα ειδικό μέρος της ευρύτερης παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς αναφέρεται συγκεκριμένα στο πεδίο της ενασχόλησής τους με την διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η οποία στη διάρκεια των τελευταίων ετών γίνεται όλο και περισσότερο συχνό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί, υπό την επίδραση της αύξησης των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών βρίσκονται όλο και πιο συχνά μπροστά στην πρόκληση της διδασκαλίας παιδιών διαφορετικής εθνικής προέλευσης στις γενικές τάξεις. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να αποκτήσουν τις γνώσεις και τα εφόδια που απαιτούνται ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτής της πραγματικότητας (Ρουσσάκης, 2011).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδας, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως όσοι αποφοίτησαν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση παλαιότερα, δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις σχετικές ικανότητες και δεξιότητες, αφού δεν είχε ακόμη καταστεί αναπόσπαστο κομμάτι των Παιδαγωγικών σχολών η ενασχόληση με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2011). Κατά συνέπεια, τείνουν να αντιμετωπίζουν καταστάσεις για τις οποίες δεν έχουν ούτε τις γνώσεις, αλλά ούτε και την εμπειρία που απαιτείται για να τις διαχειριστούν (Μανιάτης, 2011).

Ως συνέπεια των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και δεν είναι απολύτως λειτουργικοί σε ό,τι αφορά την προσέγγιση των αναγκών των αλλοεθνών μαθητών. Η διαπολιτισμική επάρκεια, ωστόσο, δεν είναι μία έννοια στατική, αλλά μία διαδικασία δυναμική που διαρκώς εξελίσσεται. Είναι, κατά συνέπεια, απολύτως απαραίτητο και για τους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται αντίστοιχα και να αναδιαμορφώνουν την στάση τους απέναντι στις δυσκολίες και τα προβλήματα των μαθητών τους (Μανιάτης, 2011).

Εκτός των προαναφερθέντων, η διαπολιτισμική επάρκεια είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συνολική γνώση του εκπαιδευτικού, σε επίπεδο θεωρητικό και επιστημονικό, αλλά και σε επίπεδο διδακτικής. Σχετίζεται, παράλληλα, με τα όσα γνωρίζει για τους άλλους πολιτισμούς και τους ανθρώπους που προέρχονται από υπόβαθρο διαφορετικό από αυτό που επικρατεί στη χώρα υποδοχής και μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας της. Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική επάρκεια δεν αφορά μόνο τις γνώσεις που αποκτήθηκαν στη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών, αλλά και πριν ή και μετά από αυτές, συνολικά σε όλη τη διάρκεια της ζωής και της σταδιοδρομίας του. Οι γνώσεις αυτές τον βοηθούν να προσεγγίσει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και πολιτισμούς, που μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες με τον πλέον κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο (Νικολάου, 2010).

Συνολικά, τα στοιχεία της διαπολιτισμικής επάρκειας μπορούν να διακριθούν σε στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες. Όσον αφορά στο πεδίο των στάσεων, η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: (Huber & Reynolds, 2014):

- Την εκτίμηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και του πλουραλισμού απόψεων και πρακτικών,
- Τον σεβασμό απέναντι στα άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και κουλτούρα,
- Την τήρηση ανοικτής στάσης και την προθυμία του ατόμου να μάθει πληροφορίες για τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα,
- Την προθυμία του ατόμου να συνάπτει σχέσεις και να κατανοεί τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα,
- Την ετοιμότητα του ατόμου να αμφισβητεί αυτά που συνήθως θεωρούνται δεδομένα και «κανονικά» με βάση τις συνήθειες και τις πεποιθήσεις του περιβάλλοντός του,
- Την ανοχή απέναντι στο διαφορετικό,

- Την αναζήτηση ευκαιριών για συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους άλλους, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, τη γλώσσα τους ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο.

Στο πεδίο των γνώσεων, η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Την κατανόηση της εσωτερικής ποικιλομορφίας και ετερογένειας όλων των πολιτιστικών ομάδων,
- Τη συνειδητοποίηση και κατανόηση των θεμάτων που αφορούν τους άλλους, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις τάσεις ρατσισμού και διακρίσεων,
- Την κατανόηση της επίδρασης της γλώσσας και των πολιτιστικών σχέσεων του ατόμου στην εμπειρία του για τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους,
- Την επικοινωνιακή ευαισθητοποίηση, συμπεριλαμβανομένης της συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι οι γλώσσες άλλων ανθρώπων μπορούν να εκφράζουν κοινές ιδέες με μοναδικό τρόπο ή να εκφράζουν μοναδικές ιδέες που είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές μέσω κάποιας άλλης γλώσσας, καθώς και την επίγνωση του γεγονότος ότι μπορεί τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να χρησιμοποιούν διαφορετικές λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές συμβάσεις που έχουν νόημα από την οπτική του δικού τους πολιτισμού,
- Τη γνώση των πεποιθήσεων, των αξιών, των πρακτικών, των λόγων και των προϊόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο,
- Την κατανόηση των διαδικασιών πολιτιστικής, κοινωνικής και ατομικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικά δομημένης φύσης της γνώσης.

Τέλος, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνουν στοιχεία όπως:

- Την πολλαπλή προοπτική του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα να απομακρυνθεί από τη δική του προοπτική και να λάβει υπόψη τις προοπτικές των άλλων,
- Τις δεξιότητες στο πεδίο της ανακάλυψης πληροφοριών σχετικά με άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα και κουλτούρες,

- Τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ερμηνεία διαφορετικών πολιτιστικών πρακτικών, πεποιθήσεων και αξιών και τη συσχέτισή τους με τις αντίστοιχες πρακτικές, πεποιθήσεις και αξίες του δικού του πολιτιστικού περιβάλλοντος,
- Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης και ανταπόκρισης στις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων,
- Τη γνωστική ευελιξία, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αλλάζει και να προσαρμόζει τον τρόπο σκέψης του ανάλογα με την κατάσταση ή το πλαίσιο αναφοράς,
- Τις δεξιότητες που αφορούν στην κριτική αξιολόγηση και την κρίση σε θέματα σχετικά με τις πολιτιστικές πεποιθήσεις, τις αξίες, τις πρακτικές και τα προϊόντα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με το πολιτιστικό υπόβαθρο των άλλων ανθρώπων,
- Τις δεξιότητες που αφορούν την προσαρμογή της συμπεριφοράς κάποιου σε νέα πολιτιστικά περιβάλλοντα, για παράδειγμα, την αποφυγή λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών που μπορεί να θεωρηθούν ως ασεβείς από άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο,
- Τις γλωσσικές, κοινωνικογλωσσικές και δεξιότητες λόγου, συμπεριλαμβανομένων δεξιοτήτων στη διαχείριση των προβλημάτων στην επικοινωνία,
- Τις δεξιότητες που αφορούν την ομιλία διαφορετικών γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών με στόχο την κάλυψη των επικοινωνιακών απαιτήσεων μιας διαπολιτισμικής συνάντησης και
- Την ικανότητα του ατόμου να ενεργεί ως μεσολαβητής σε διαπολιτισμικές συναντήσεις, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων του στη μετάφραση, την ερμηνεία και την εξήγηση.

2.1.2 Εμπόδια στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας, κατά συνέπεια, είναι απολύτως απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα, πολυπολιτισμικά σχολεία. Ωστόσο, πρόκειται για μία διαδικασία που σε καμία περίπτωση δεν είναι αυτονόητη ή εύκολη, καθώς απαιτεί προσπάθεια και επιμονή, καθώς και συστηματική ενασχόληση

από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η ανάπτυξή της είναι πιθανό να συναντήσει εμπόδια και δυσκολίες. Ειδικότερα, ένας παράγοντας που είναι δυνατό να δράσει ανασταλτικά αφορά τη συνολική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις στάσεις και τις απόψεις του αναφορικά τόσο με τη διδασκαλία όσο και με τη διαφορετικότητα (Lindsey et al., 2009).

Είναι γεγονός ότι για έναν εκπαιδευτικό που ο ίδιος δεν έχει αναπτύξει θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα είναι πολύ δύσκολο να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις μίας πολυπολιτισμικής τάξης. Όταν δεν αποδέχεται την ύπαρξη του διαφορετικού και δεν είναι πρόθυμος να βοηθήσει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης, να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπως ορίζεται από τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τότε είναι εξαιρετικά δύσκολο να οδηγήσει τους μαθητές του προς την επίτευξη των στόχων τους. Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα δεν είναι απίθανο να εντοπιστούν σε έναν εκπαιδευτικό, καθώς είναι διάχυτες στην κοινωνία και, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, μπορεί να επηρεάσει τα μέλη της, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών (Μάγος, 2015).

Όπως έχει διαπιστωθεί και από σχετικές έρευνες, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών, ακόμη και αυτών που έχουν στην τάξη τους μαθητές από διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, που έχουν τάσεις ξενοφοβίας ή και εθνοκεντρικές. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Παπαχρήστος (2010), ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών ομολογείται ότι υπάρχουν περιπτώσεις που γίνονται διακρίσεις έναντι μαθητών που διαφέρουν από το σύνολο. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του. Κατά συνέπεια, ακόμη και αν διδάσκει την αποδοχή στη διαφορετικότητα, εάν η στάση του μαρτυρά ότι αυτός πράττει το αντίθετο, τότε και οι μαθητές του μπορεί να υιοθετήσουν αρνητική στάση απέναντι στο διαφορετικό, γεγονός που, ασφαλώς, ακυρώνει τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάγος, 2005).

Στη σύγχρονη εποχή έχει καταδειχθεί μέσω της έρευνας, αλλά και της εμπειρίας, η ανάγκη για μέριμνα ώστε οι αλλοεθνείς μαθητές να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν μέσω αυτού. Ένα από τα ζητήματα που έχουν επισημανθεί ως ιδιαίτερος σημαντικός είναι αυτό της ανάγκης για προώθηση της διγλωσσίας φροντίζοντας ώστε οι μαθητές αυτοί να μαθαίνουν την

γλώσσα που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά, παράλληλα, να καλλιεργούν και τη μητρική τους γλώσσα, που αποτελεί αναμφισβήτητα φορέα πολιτισμού, ενώ, παράλληλα, η καλλιέργειά της βοηθά συνολικά στην ανάπτυξη των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο. Το μονογλωσσικό παράδειγμα, που επικρατεί στα περισσότερα ευρωπαϊκά δημόσια σχολεία, αποτελεί μια κληρονομιά της διαδικασίας οικοδόμησης εθνών, η οποία ανήκει στο παρελθόν (Bush, 2011). Πράγματι, στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτή η διαδικασία βασίστηκε, μεταξύ άλλων, στην αποκλειστική χρήση μιας κοινής γλώσσας στη δημόσια ζωή. Παρόλο που η πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών αναγνωρίζει επίσημα τις περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες για νομικούς ή διοικητικούς σκοπούς, η συντριπτική πλειονότητα αυτών των χωρών έχουν στην πραγματικότητα μόνο μία γλώσσα ως κρατική γλώσσα και αυτή χρησιμοποιείται και στο ευρωπαϊκό τους σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν και εξακολουθούν να είναι βασικοί παράγοντες στην προώθηση αυτής της κοινής γλώσσας σε ολόκληρη τη χώρα (European Commission / EACEA / Eurydice, 2017).

Αυτό το μονογλωσσικό παράδειγμα, ωστόσο, τείνει να απορρίπτεται όλο και περισσότερο καθώς αναγνωρίζεται ότι οι ευρωπαϊκές κοινωνίες γίνονται όλο και πιο διαφοροποιημένες γλωσσικά και πολιτισμικά, γεγονός που είναι αποτέλεσμα της μετανάστευσης και της παγκοσμιοποίησης. Επιπλέον, οι διαρκώς αυξανόμενες ευκαιρίες για ταξίδια και οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν σε άτομα από μεταναστευτικό υπόβαθρο να διατηρούν στενότερους δεσμούς με την οικογένεια, τη γλώσσα του σπιτιού και τον πολιτισμό τους. Όπως επισημαίνει ο Garcia (2009), η συνεκτίμηση της γλωσσικής και πολιτιστικής πραγματικότητας και καθημερινότητας των μαθητών έχει θετικά αποτελέσματα στην ευημερία και το επίπεδο επάρκειάς τους στο σχολείο, ιδίως σε ό,τι αφορά τη γλώσσα διδασκαλίας. Όπως επεσήμανε ο Cummins (2001), η απόρριψη της γλώσσας ενός παιδιού στο σχολείο ουσιαστικά αποτελεί απόρριψη του ίδιου του παιδιού. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών οφείλεται, μεταξύ άλλων, και σε πεποιθήσεις που σχετίζονται με τα παραπάνω, δηλαδή με τη λειτουργία της γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα και την εδραιωμένη σε πολλούς θέση ότι η κυρίαρχη γλώσσα είναι αυτή που κάθε φορά θα πρέπει να διδάσκεται και να αναπτύσσεται, έστω και εις βάρος της μητρικής.

2.1.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και κατάρτιση

Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι δεδομένη, ωστόσο μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί σε βάθος χρόνου, έπειτα από επιμόρφωση και συστηματική προσπάθεια. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα και να εκπαιδεύονται σε αυτό το πεδίο, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ύπαρξη των κατάλληλων ευκαιριών, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε αυτονόητη, καθώς ορισμένες φορές δεν παρέχονται τα κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό αποτελεί μία πρόσθετη δυσκολία και, ασφαλώς, μία προτεραιότητα μεταξύ των ζητημάτων προς επίλυση (Cushner, 2011). Για να διασφαλιστεί η παροχή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη η διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και η καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Μάγος, 2005).

Εκτός των παραπάνω, είναι γεγονός ότι όλο και περισσότερο στη διάρκεια των τελευταίων ετών τονίζεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν και την επικοινωνιακή τους ικανότητα μέσω της ανάπτυξης γνώσεων διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Εξάλλου, η εκμάθηση της ελληνικής για μαθητές που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα αποτελεί στην πραγματικότητα τη διαδικασία εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας και ως τέτοια είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται. Οι εκπαιδευτικοί, κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να αποκτήσουν γνώσεις σε αυτόν τον τομέα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τη γνώση. Πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο αυξάνονται οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με ό,τι ίσχυε στο παρελθόν. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους μαθητές αποτελεί βασικό σημείο για την κατανόηση των όσων διδάσκονται, αλλά και για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας. Συνολικά, η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει διάφορες πτυχές και γνώσεις απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς, τόσο αυτούς που έχουν ήδη εμπειρία, όσο και αυτούς που ξεκινούν τώρα τη σταδιοδρομία τους (Γκόβαρης, 2006). Η Κοσσυβάκη (2002) συνοψίζει αυτές τις πτυχές στα εξής:

- Την έμφαση στην κατανόηση του διαπολιτισμικού περιεχομένου της διδασκαλίας μέσα από την εξέταση παραδειγμάτων μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο,
- Την κατανόηση των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και της ανάγκης αποφυγής των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που σχετίζονται με την προέλευση των μαθητών, καθώς και των διακρίσεων,
- Την διαμόρφωση μιας κουλτούρας που βασίζεται σε μεγαλύτερη ευελιξία, έτσι ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να επωφεληθεί από την συμμετοχή του στα δρώμενα του σχολικού περιβάλλοντος,
- Την εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων από τη σκέψη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να υπηρετήσουν τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- Την εκμάθηση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, έτσι ώστε να είναι σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες τους με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο.

2.1.4 Η διαπολιτισμική επάρκεια στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επάρκειας είναι ένα από τα ζητήματα που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον και περιλαμβάνονται στις σχετικές κρατικές πολιτικές (European Commission, 2019). Σε ορισμένα από τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι η Γερμανία, η Ισπανία, η Ιταλία, η Αυστρία, η Σλοβενία και η Σουηδία θεωρείται σκόπιμο οι μαθητές διαφορετικής καταγωγής να εξακολουθούν να εξελίσσονται στη μητρική τους γλώσσα, καθώς η διατήρηση και η ενίσχυσή της είναι σημαντική για τη γενικότερη ανάπτυξη του μαθητή και την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, θεωρείται ότι προωθεί και την οικοδόμηση της πολυπολιτισμικής τους ταυτότητας και διευκολύνει την ένταξή τους στο σχολείο. Στην Αυστρία και τη Σουηδία, η εκμάθηση των μητρικών γλωσσών θεωρείται αποτελεί τη βάση ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς θεωρείται ότι συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων και την ευημερία των αλλοεθνών μαθητών. Στη Σουηδία, όπου οι ανώτατες εκπαιδευτικές

αρχές έχουν ορίσει μια πολύ ολοκληρωμένη διαδικασία αξιολόγησης, αξιολογούνται και οι ικανότητες των μεταναστών μαθητών στη γλώσσα τους (European Commission, 2019).

Ένας από τους τομείς όπου εστιάζουν τα προγράμματα που υλοποιούνται στην περίπτωση της Ελλάδας, αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Πρόκειται για έναν τομέα ιδιαίτερα σημαντικό, κυρίως αν αναλογιστεί κανείς ότι μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα γενικά σχολεία είναι η ελλιπής κατανόηση της γλώσσας που ομιλείται σε αυτά. Εξαιτίας αυτής της δυσκολίας, οι μαθητές αυτοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μία διαδικασία που τους κουράζει περισσότερο, τους πιέζει ώστε να κατανοήσουν όχι μόνο το περιεχόμενο των όσων διδάσκονται, αλλά και τη μορφή της γλώσσας στην οποία προσφέρεται η διδασκαλία αυτή. Ως εκ τούτου, απαιτείται από τους μαθητές υψηλή συγκέντρωση, ενώ συχνά τους δημιουργείται πρόσθετο άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης, δυσαρέσκεια ή, σε κάποιες περιπτώσεις, ακόμη και αίσθημα αποξένωσης.

Επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην εκμάθηση της μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας παρέχονται από διαφορετικούς φορείς, συμπεριλαμβανομένου και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, μέσω του προγράμματος «Διαδρομές στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδάσκουν περισσότεροι από 3.500 πιστοποιημένοι εκπαιδευτές που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και παρέχεται μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αποκτούν αναγνωρισμένο Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης διδασκόντων στην Ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα, το μοναδικό του είδους, σύμφωνα με το ΦΕΚ 862, Τεύχος Β, 8/4/2014. Παράλληλα, απολαμβάνουν τα οφέλη της συνεργασίας με ένα δίκτυο με διεθνή αναγνώριση που αποτελείται από εξειδικευμένους ερευνητές¹.

Αντίστοιχα προγράμματα προσφέρονται και από άλλους φορείς, δημόσιους και ιδιωτικούς, καθώς και από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας και της Κύπρου,

¹ Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <https://www.greek-language.gr/routes/index.html>.

κυρίως μέσω της ασύγχρονης διαδικτυακής διδασκαλίας. Ενδεικτικά, το Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας παρέχει εξ' αποστάσεως πρόγραμμα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας². Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου παρέχει πρόγραμμα 600 ωρών στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, από το οποίο οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν μοριοδοτούμενη βεβαίωση. Στα προγράμματα αυτά διδάσκουν καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί επισταμένως με το αντικείμενο και έχουν πραγματοποιήσει και ερευνητικό έργο.

Επιπλέον, το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. (Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης) προσφέρει πρόγραμμα με τίτλο «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα». Πρόκειται για επιμορφωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε ευρεία πληθυσμιακή ομάδα, σε όσους ενδιαφέρονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις διάφορες πτυχές της, τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα, που εμπλέκονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα ή σε κάποια χώρα του εξωτερικού ή στους ανθρώπους που απασχολούνται σε δομές που σχετίζονται με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, σε τάξεις υποδοχής, κέντρα φιλοξενίας κοκ. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει διάρκεια ενός έτους ή, διαφορετικά, 600 ωρών και οδηγεί σε απόκτηση πιστοποιητικού και 30 μονάδες ECVET. Συνολικά, οι στόχοι του είναι οι εξής:

- «διαχείριση της εκπαιδευτικής ετερότητας σε τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης.
- ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των διδασκόντων, καθώς και στη δημιουργία νέας γνώσης.
- εξοικείωση με στρατηγικές κατανόησης/παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ καθώς επίσης και με τεχνικές ενίσχυσης στρατηγικών και των αντίστοιχων γλωσσικών δεξιοτήτων.

² Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. <https://usdl.gr/metaptuhiako-sth-didaskalia-ellhnikhs-ws-deuterhs-glwssas/#master-detailed-prog>.

- κατανόηση του ρόλου του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των στρατηγικών αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
- βελτιστοποίηση της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες μαθησιακές και πολιτισμικές ανάγκες του πληθυσμού-στόχου.
- ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ενσυναίσθησης για ζητήματα ταυτότητας και ένταξης μεταναστευτικών ομάδων»³.

Παράλληλα, ιδιωτικοί φορείς υλοποιούν προγράμματα εκπαίδευσης με θέμα την εξειδίκευση στη διδακτική και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και, μάλιστα, οι εκπαιδευόμενοι που θα ολοκληρώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να πιστοποιηθούν στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Στα προγράμματα των φορέων αυτών διδάσκοντες είναι, κατά κύριο λόγο, φιλόλογοι που έχουν εξειδικεύσεις σχετικές με την εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο δεν υπάρχει πάντοτε εξειδίκευση στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά, στην ιστοσελίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού freestudies.gr παρουσιάζεται ένα τέτοιο πρόγραμμα με τίτλο «Μοριοδοτούμενη μεταπτυχιακή εξειδίκευση στη διδακτική και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει τις εξής ενότητες: 1: Διδακτικές Εφαρμογές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, 2: Γλωσσολογικές θεωρίες και εφαρμογές τους στη Διδακτική της Γλώσσας, 3: Ιστορία και εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, 4: Γλώσσα-κοινωνία-επικοινωνία, 5: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία γλώσσας, 6: Παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού Μιλώ και γράφω Ελληνικά, 7: Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια, 8: Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», 9: Γλωσσική Διδασκαλία και Τ.Π.Ε., 10: Διγλωσσία και μάθηση, 11: Διδασκαλία γλώσσας μέσω παραμυθιού, 12: Η διδακτική της γλώσσας ως επιστημονικός κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, 13: Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, 14: Διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας και 15: Διδακτικά σενάρια.

³ Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. <https://kedivim.uowm.gr/programs/didaskalia-tis-ellinikis-os-deyteris-xenis-glossas-se-diapolitismika-ekpaideytika-perivallonta/>.

Μέσω των προγραμμάτων αυτών, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο είναι σκόπιμο να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές τους. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι σημαντικό να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα στοιχεία, που περιλαμβάνουν την κατανόηση των εισερχομένων ερεθισμάτων, την διευκόλυνση της κατανόησης, τη μείωση του άγχους, αλλά και την πλαισιακή στήριξη, ανάλογα με τις ενδείξεις του περιβάλλοντος, τη λεκτική αλληλεπίδραση και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη συνολική διαδικασία. Η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι απολύτως αναγκαία, καθώς, όπως έχει επισημανθεί, συχνά δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές τους στη συνολική προσπάθεια που καταβάλλουν και να τους παρέχουν τα εφόδια που χρειάζονται (Νικολάου, 2010).

2.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα

Μια ακόμη σημαντική έννοια στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αυτή της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Πρόκειται για μία έννοια που σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία του εκπαιδευτικού, η οποία του δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις, τις απαιτήσεις και τις ιδιαίτερες συνθήκες που σχετίζονται με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκει. Και η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχει αποκτήσει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ενώ η διαπολιτισμική επάρκεια αποκτάται μέσω των γνώσεων, η διαπολιτισμική ετοιμότητα αφορά την πρακτική εφαρμογή τους στα πλαίσια της τάξης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να παρέχει αποτελεσματική διδασκαλία και να βοηθήσει όλους τους μαθητές του να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης (Παπαχρήστος, 2010). Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι ο εκπαιδευτικός να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να έχει διαμορφώσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που σχετίζονται με την αποδοχή της διαφορετικότητας (Gay, 2000· Lindsey et al., 2009).

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, είναι απαραίτητο να διαθέτει ανοιχτότητα, ευελιξία, ενσυναίσθηση,, δεξιότητες επικοινωνίας, ικανότητα προσαρμογής σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, δεξιότητες ακρόασης, παρατήρησης και ερμηνείας, καθώς και δεξιότητες για ανάλυση, αξιολόγηση και συσχέτιση. Με αυτόν τον τρόπο, έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται άμεσα τα διαπολιτισμικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και να αντιδρά σε αυτά με τον κατάλληλο τρόπο. Η αντίδραση αυτή δεν είναι έμφυτη, αλλά έρχεται ως απόρροια της ουσιαστικής προετοιμασίας του και της πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων που διαθέτει (Νικολάου, 2010). Κατά συνέπεια, είναι απολύτως απαραίτητο ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να διαθέτει ένα σύνολο από δεξιότητες και στάσεις που θα του επιτρέψουν να έχει έναν ουσιαστικό ρόλο στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής τάξης (Καρανικόλα, 2015).

Η απόκτηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διευκολύνει το έργο του και του δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να διαμορφώσει το κλίμα της τάξης, έτσι ώστε να είναι σε αυτό ευπρόσδεκτοι και να αισθάνονται οικεία όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Μέσω των κατάλληλων τεχνικών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να συμμετέχουν ενεργά και να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου (Παπαχρήστος, 2010).

2.2.1 Εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας

Συνολικά, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μία πολυπολιτισμική τάξη είναι σημαντικό να στραφεί προς την αναζήτηση των κατάλληλων, εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, έτσι ώστε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών του και να μπορέσει να τους δώσει την ευκαιρία να μάθουν με τρόπο ενεργητικό, που αξιοποιεί τις εμπειρίες τους και προωθεί τη γνώση. Οι βιωματικές και ενεργητικές δραστηριότητες αποτελούν μία καλή πρακτική για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, καθώς εξυπηρετούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να βρίσκεται πάντοτε σε διαπολιτισμική επιφυλακή, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναπροσαρμόσει τις μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθεί και να υιοθετεί τις πλέον κατάλληλες και αποτελεσματικές

λύσεις, να επικαιροποιεί τις γνώσεις και τις πρακτικές του και να μπορεί να βοηθήσει, με αυτόν τον τρόπο, πιο αποτελεσματικά και ουσιαστικά τους μαθητές του (Παπαχρήστος, 2010). Εκτός από τη γνώση, η εμπειρία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτή (Καρανικόλα, 2015).

Καλές πρακτικές είναι η χρήση δίγλωσσων λεξικών, η προ-διδασκαλία του λεξιλογίου, η γλωσσική εξομάλυνση, η δημιουργία δίγλωσσου υλικού, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, η ύπαρξη σημαντικής και κατάλληλης πλαισιακής στήριξης, καθώς και η αξιοποίηση λογοτεχνικών βιβλίων, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να μάθουν διαβάζοντας κείμενα που αντιστοιχούν στο γνωστικό τους επίπεδο. Παράλληλα, η σύγχρονη έρευνα έχει προτείνει ως καλή πρακτική και την αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία στις πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως, για παράδειγμα, του θεάτρου που μπορεί να αξιοποιηθεί με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές, ήδη από την προσχολική ηλικία, με αυτόν τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να συνεργαστούν σε μία διαδικασία που τους προσφέρει όχι μόνο γνώση, αλλά και χαρά και ψυχαγωγία (Μπέλλα, 2007). Παράλληλα, η διδασκαλία μέσω του θεάτρου προάγει και την ενσυναίσθηση, τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο ένας άνθρωπος αντιλαμβάνεται και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια κάποιου συνανθρώπου του (Παπακώστα, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό κάθε φορά να επιλέγονται οι πλέον κατάλληλοι τρόποι διδασκαλίας, οι μέθοδοι και το υλικό που θεωρείται ότι μπορούν στην πράξη να βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους. Η ανάδειξη του πολιτισμού των αλλοεθνών μαθητών αποτελεί μία καλή πρακτική, καθώς αφενός τους βοηθά να κατανοήσουν ότι είναι πράγματι αποδεκτοί στο σχολικό περιβάλλον και αφετέρου δίνει στους υπόλοιπους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους και τον τόπο καταγωγής τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συζήτησης, αλλά και μέσω της παρουσίασης αυθεντικού υλικού, κειμένων, φωτογραφιών κ.ο.κ. , που θα μεταφέρουν την εικόνα του τόπου καταγωγής των μαθητών αυτών (Horwitz, 2008). Τα αυθεντικά κείμενα προτιμώνται σε αυτή την περίπτωση, αφού μπορούν να αντικατοπτρίσουν με τρόπο περισσότερο «αληθινό» την πραγματικότητα και να βοηθήσουν στην κατανόηση του περιεχομένου. Μάλιστα,

μέσω αυτής της διαδικασίας δίνεται η ευκαιρία να ακουστεί μέσα στην τάξη και η γλώσσα αυτών των τόπων (Mishan, 2005).

Τέλος, το παραμύθι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο προαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Έτσι κι αλλιώς, το παραμύθι είναι ένα μέσο που ταιριάζει με τις ανάγκες και τις ανησυχίες των παιδιών, ειδικά αυτών της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, χωρίς να περιορίζεται εκεί. Η αξία του παραμυθιού έχει τονιστεί από τους ειδικούς της εκπαίδευσης, που αναγνωρίζουν ότι μπορεί να προάγει τη γνώση και να συμβάλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης κ.ο.κ. , πεδία που συνάδουν και με τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2013· Εμμανουήλ, 2004). Μία καλή πρακτική που μπορεί να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς αφορά στη δημιουργία δίγλωσσου παραμυθιού, μία δραστηριότητα ιδιαίτερα ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, που προάγει συνολικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μέσα από τη δημιουργία του δίγλωσσου παραμυθιού οι μαθητές, αρχικά, επωφελούνται από την ενασχόληση με αυτό το σημαντικό είδος λογοτεχνίας, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με ένα σημαντικό επικοινωνιακό μέσο. Μαθαίνουν για τον ήρωα της ιστορίας που διαβάζουν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τα προβλήματα που προσπαθεί να ξεπεράσει έτσι ώστε να φτάσει στον στόχο του και περιμένουν το τέλος, έτσι ώστε να μάθουν ποια ήταν η εξέλιξη της ιστορίας και να δουν τον ήρωα να δικαιώνεται. Δεν λείπουν, μάλιστα, και τα παραμύθια που έχουν θέμα που σχετίζεται με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, ακόμη και αν σε πρώτη ανάγνωση ένα παιδί δεν το αντιλαμβάνεται, όπως είναι, για παράδειγμα, «η Χιονάτη και οι 7 νάνοι» ή «η πεντάμορφη και το τέρας» (Κολλύφα, 2018).

Απαραίτητη προϋπόθεση ώστε η δραστηριότητα της δημιουργίας δίγλωσσου παραμυθιού να έλθει εις πέρας είναι να προστατευτεί από τις προκαταλήψεις και τις ενδεχόμενες ρατσιστικές εκδηλώσεις των μαθητών, αλλά και να βασίζεται στον απόλυτο σεβασμό των άλλων (Κολλύφα, 2018). Κατά τη διαδικασία συγγραφής του δίγλωσσου παραμυθιού, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν καθένας τη μητρική του γλώσσα και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι γλώσσες των άλλων λαών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να αποτυπώσουν τα ίδια συναισθήματα και γεγονότα. Πρόκειται για μία διαδικασία που είναι δημιουργική και

ενδιαφέρουσα και μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, τόσο των μικρών όσο και των μεγαλύτερων. Εξάλλου, από μόνο του το παραμύθι αποτελεί ένα μέσο που μπορεί να έχει πολλά οφέλη για τα παιδιά, να τους διδάξει την αξία της διαφορετικότητας, αλλά και της ανατροπής, να τους δείξει ότι είναι σημαντικό να έχουν ελπίδες, αλλά και να προσπαθούν για την επίτευξη των στόχων τους και, συνολικά, να τα βοηθήσουν να φτάσουν στην προσωπική τους ολοκλήρωση (Zipes, 2002). Συνολικά η λογοτεχνία, συμπεριλαμβανομένου και του παραμυθιού, εξάλλου, έχει ιδιαίτερη σημασία για την καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και του σεβασμού στα δικαιώματα των άλλων, τη δημοκρατία και την ισότητα για όλους τους λαούς και τους ανθρώπους (Σακελλαρίου, 2009). Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοηθά στο μέγιστο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και, γενικά, την καλλιέργεια της γλώσσας, τόσο της κυρίαρχης όσο και της μητρικής των αλλοεθνών μαθητών και, κατά συνέπεια, είναι εξαιρετικά σημαντική για την γενικότερη πορεία τους στο σχολείο (Γκόβαρης, 2013).

2.2.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα, κριτική ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις της ανάπτυξης διαπολιτισμικής ετοιμότητας είναι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αέναη και προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, αλλά και να διαχειρίζονται τις ανάγκες των μαθητών τους στα πλαίσια της διαπολιτισμικής τάξης (Μάγος, 2005). Σε όλες τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, οι συνομιλητές πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να κατανοούν τα συναισθηματικά δεδομένα των άλλων ενώ ρυθμίζουν, επίσης, το δικό τους σύνολο συναισθημάτων και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά και πώς εκφράζεται μέσω λεκτικών και μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας (Yoo, Matsumoto & LeRoux, 2006· Matsumoto, Yoo & LeRoux, 2007).

Η συγκεκριμένη παράμετρος είναι ύψιστης σημασίας για το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι σημαντικό να την κατέχουν οι εκπαιδευτικοί

που διδάσκουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Αυτό είναι απαραίτητο, καθώς, όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία, η εσφαλμένη ανάγνωση των συναισθηματικών ενδείξεων μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, ενώ, παράλληλα, συχνά είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Breithaupt, 2017).

Στο πεδίο της ψυχολογίας, η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που έγινε δημοφιλής αρχικά από το έργο του Daniel Goleman, έχει συμβάλει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων που βοηθούν τα άτομα να διαχειριστούν τις συναισθηματικές προκλήσεις των διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, η εφαρμογή της στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν μάλλον περιορισμένη σε σύγκριση με αυτή σε άλλους τομείς (Higgs & Dulewicz, 2016· Runde, 2016). Η έννοια της ενσυναίσθησης είναι, σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερος σημαντική, καθώς συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να επεκτείνεται και εκτός των δικών του, προσωπικών ορίων, να έχει συναισθηματική συμμετοχή και να αναγνωρίζει την πραγματικότητα και τα συναισθήματα των άλλων (Ματσαγγούρας, 2008).

Παρόλο που η ενσυναίσθηση έχει αναφερθεί ως απαραίτητο συστατικό σε πολλά μοντέλα διαπολιτισμικών ικανοτήτων (π.χ. Deardorff, 2006), δεν έχει μέχρι σήμερα μελετηθεί επισταμένως. Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση, το εσωτερικό κίνητρο, τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και την ενσυναίσθηση. Κατά τον Bloom (2016) αποτελεί την ικανότητα του να μπορεί κάποιος να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου. Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, είτε ως προϋπόθεση για την κατανόηση των ανθρώπων που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, είτε ως αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής ικανότητας (Arasaratnam, 2008) και έχει καθιερωθεί ο όρος διαπολιτισμική ενσυναίσθηση που χρησιμοποιείται πλέον από τους ερευνητές.

Η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να διαθέτει διαπολιτισμική ενσυναίσθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αρχικά, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η ενσυναίσθηση του δίνει τη δυνατότητα να βιώσει τα συναισθήματα του άλλου, αλλά και να τα προσεγγίσει κριτικά. Η ιδανική επικοινωνία, εξάλλου, προϋποθέτει την ικανότητα του συνομιλητή να αντιλαμβάνεται

τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, καθώς, διαφορετικά, προκύπτουν σημαντικά εμπόδια. Ο Ζεμπύλας τονίζει την ανάγκη για καλλιέργεια της κριτικής ενσυναίσθησης (critical emotional reflexivity), καθώς θεωρεί ότι η απλή συγκίνηση που προκαλεί η συμπάθεια προς τους άλλους ανθρώπους και τα όσα έχουν βιώσει δεν μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικές και αυθόρμητες πράξεις που θα έχουν ως στόχο και συνέπεια τη συνολική αλλαγή της κοινωνίας. Πρόκειται για μία σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο αυτούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά για όλους, καθώς, ανεξάρτητα από τον πληθυσμό της τάξης, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών του, έτσι ώστε να τα προσεγγίσει με τον πλέον κατάλληλο τρόπο. Η κριτική ενσυναίσθηση εστιάζει στα βιώματα που ένας εκπαιδευτικός έχει ή προσπαθεί να προσομοιώσει εφόσον δεν τα έχει ο ίδιος βιώσει. Σε γενικές γραμμές, η αξιοποίηση του συνόλου των βιωματικών προσεγγίσεων, καθώς και των προσεγγίσεων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και την αυτογνωσία αποτελεί σημαντική προτεραιότητα (Παπαχρήστος, 2010). Η δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών, επίσης, μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη προς αυτή την κατεύθυνση (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2013).

Η ενσυναίσθηση, ως μια ευρεία και πολύπλευρη έννοια, αποκτά διαφορετικές έννοιες σε διαφορετικά πεδία ενδιαφέροντος, συμπεριλαμβανομένου και του πεδίου της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Για παράδειγμα, οι κοινωνιολόγοι εξετάζουν πώς η ικανότητα κατανόησης ενός άλλου ατόμου διαμορφώνεται από τον πολιτισμό, το φύλο, τη φυλή και άλλους δείκτες ταυτότητας (Gillborn, 2008· Pedwell, 2012), ενώ οι φιλόσοφοι περιγράφουν την ενσυναίσθηση ως την κατανόηση των συναισθημάτων και των δυσκολιών ενός άλλου ατόμου, που καταλύει τα όρια μεταξύ «εαυτού» και «άλλου» (Nussbaum, 2013). Έτσι, κάθε επιστημονικό πεδίο διερευνά διαφορετικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Για τους παραπάνω λόγους, η ενσυναίσθηση σχετίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, αφού αποτελεί βασική προϋπόθεση ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να διδάξει στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Ωστόσο, δεν είναι πάντοτε εύκολο να αναπτυχθεί και να κατακτηθεί από τους εκπαιδευτικούς, καθώς υπάρχουν συγκεκριμένα εμπόδια και δυσκολίες. Αυτά περιλαμβάνουν την ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων και προκαταλήψεων που σχετίζονται με τους άλλους λαούς και τους

πολιτισμούς τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να φέρουν τέτοιες αντιλήψεις, ιδιαίτερα όταν ζουν σε περιβάλλον που αυτές προβάλλονται, ωστόσο, όταν αυτό συμβαίνει, τότε είναι πιο δύσκολο ή πολλές φορές ακόμη και αδύνατο να αναπτύξουν την διαπολιτισμική ενσυναίσθηση. Η έλλειψη πολιτισμικής ευαισθησίας, επίσης, αποτελεί έναν αρνητικό παράγοντα. Πρόκειται για την αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τους άλλους, καθώς και την τάση τους να δίνουν υπερβολική σημασία στις διαφορές μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του πολιτισμού των άλλων, σε βαθμό που να επηρεάζει τη μεταξύ τους επικοινωνία (Zhu, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, η ενσυναίσθηση, και, ειδικότερα, η κριτική ενσυναίσθηση, που μελετάται στο παρόν κεφάλαιο, είναι πιθανό να οδηγήσει στην ενεργή προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των άλλων, καθώς και τα συναισθήματα που αυτοί βιώνουν, ακόμη και αν δεν αποτελούν προσωπικό του βίωμα (Krznaric, 2008). Ως εκ τούτου, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κατανοήσει την προοπτική των μαθητών του, τις θέσεις και τις αντιδράσεις τους. Αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για την διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, καθώς, εάν ο ίδιος δεν έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει τη συμπεριφορά των μαθητών του με τρόπο αντικειμενικό, τότε είναι μάλλον απίθανο να μπορέσει να την κατανοήσει σε όλες της τις διαστάσεις. Η κριτική ενσυναίσθηση, λοιπόν, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κατανοεί τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου που απορρέουν από τον πολιτισμό και τα βιώματά του και να μπαίνει στη θέση του, ακόμη και αν δεν έχει ο ίδιος βρεθεί εκεί (Παπαχρήστος, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου ατόμου, ακούει αυτά που ακούει ο άλλος και βιώνει όσα βρίσκονται στον εσωτερικό του κόσμο. Κατά συνέπεια, είναι σε θέση να κατανοήσει τις θέσεις και τα συναισθήματα του άλλου στο πλαίσιο του δικού του πολιτισμού και της δικής του κουλτούρας.

Συνολικά, τα τελευταία χρόνια, η ερευνητική κοινότητα έχει προχωρήσει στη διεξαγωγή ενός συνόλου από έρευνες που συνδέουν τις συναισθηματικές και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα έχει συνδεθεί τόσο με την κριτική ενσυναίσθηση όσο και με την συναισθηματική νοημοσύνη (βλ. σχετ. Melvin, Ephraim & Sussie, 2013). Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συνδεθεί με τη διαπολιτισμική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών, ενώ έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί και παράγοντα επιτυχίας των στόχων που τίθενται από το άτομο (Tucker, Gullekson & Esmond-Kiger, 2012). Αναφερόμενοι σε δεδομένα πριν και μετά τη δοκιμή, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα της διαπολιτισμικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι μπορεί να οδηγήσει, μεταξύ άλλων, σε μείωση του αισθήματος του εθνοκεντρισμού και βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας με τους άλλους. Έχει επίσης παρατηρηθεί σε σχετικές μελέτες ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την πολιτιστική προσαρμογή και την απόδοση των μαθητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Harrison & Voelker, 2006· Ornstein & Nelson, 2006· Gullekson & Tucker, 2012). Αυτό καταδεικνύει ότι, πράγματι, υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, αλλά και ικανότητα, καθώς ο υψηλότερος δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με μεγαλύτερη ευκολία του ατόμου να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους άλλους και, κατά συνέπεια, καλύτερη ποιότητα στις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Gullekson & Tucker, 2012).

Συνοψίζοντας, όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω στην σχολική τάξη, η κριτική ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν στοιχεία που ευνοούν την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι, για παράδειγμα, έχουν την ευκαιρία να βοηθήσουν τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με τον γενικό ρόλο της ενσυναίσθησης στη συναισθηματική λειτουργία του ανθρώπου και στη διαχείριση των σχέσεων που συνάπτουν με τους άλλους, εφιστώντας την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν και αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα. Εξάλλου, τα περισσότερα συναισθήματα των άλλων δεν είναι ορατά με την πρώτη ματιά, γι' αυτό και είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να τα αναγνωρίζει στους μαθητές του και να τους βοηθήσει ουσιαστικά. Πρόκειται για μία πρόκληση, αλλά και μία ιδιαίτερα θετική προοπτική για την εκπαίδευση συνολικά και για τη διαπολιτισμική φιλοσοφία ειδικότερα.

Κεφάλαιο 3^ο : Διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1 Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αποσαφήνιση όρων

Τα τελευταία χρόνια, λαμβάνουν χώρα σημαντικές αλλαγές και εξελίξεις σε παγκόσμια κλίμακα, τόσο σε κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο, όσο και σε πολιτισμικό και οικονομικό και σε συνδυασμό με τις ολοένα αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές, δημιουργούν συνεχώς νέα δεδομένα. Με τις νέες αυτές συνθήκες που προκύπτουν, η σύνθεση των κοινωνιών επηρεάζεται, καθώς καλούνται να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα σε αυτές άτομα προερχόμενα από διαφορετικές ομάδες. Η νέα αυτή κατάσταση διατυπώνεται με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα». Με βάση τη θεωρία της «πολυπολιτισμικότητας», η κοινωνία στην οποία ζούμε αποτελείται από έναν κυρίαρχο πολιτισμό αλλά παράλληλα και από πιο μικρές ομάδες, όπου κάθε μία από αυτές φέρει το δικό της πολιτισμό. Η ένωση και η αρμονική συνύπαρξη όλων αυτών των κοινωνιών έγκειται στον αλληλοσεβασμό και στην αποδοχή μεταξύ των ομάδων αυτών, καθώς και στη δημιουργία κοινών αξιών. (Γεωργογιάννης, 2008 στο Ζαχαριά, 2018).

Έτσι, σύμφωνα και με τα παραπάνω, ο όρος της «πολυπολιτισμικότητας» προέκυψε ως απόρροια από τη νέα αυτή πραγματικότητα. Μιας κοινωνικής πραγματικότητας δηλαδή που αποτελείται από πληθυσμούς που φέρουν ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Γεωργογιάννης, 2009). Ο Γεωργογιάννης επίσης, υποστηρίζει πως η σύνθεση των κοινωνιών αποτελείται από ομάδες που φέρουν ποικίλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που ενθαρρύνουν τη διατήρηση των ιστορικών στοιχείων και των πολιτισμικών παραδόσεων των διαφόρων ομάδων, δίνοντας έμφαση στην ενότητα αυτών. Παράλληλα η Δημητριάδου (2016) ορίζει την πολυπολιτισμικότητα ως την ύπαρξη ποικίλων ανθρώπινων κοινωνιών ή/και ομάδων , η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ύπαρξη του ανθρώπου καθώς υφίσταται όσα χρόνια υπάρχει και ο άνθρωπος.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί κυρίαρχο φαινόμενο της εποχής μας (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002) και σχετίζεται με την

ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων και λαών σε μία χώρα υποδοχής (Σωτηριάδου, 2000). Μέσω του αμοιβαίου σεβασμού ως προς τη διαφορετικότητα, δύναται να επιτευχθεί η δημιουργία μιας ισάξιας κοινωνίας, η οποία θα έχει ως πρωταρχικό και κύριο σκοπό της να παρέχει στον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά την ελευθερία λόγου σχετικά με τα θέλω του, τα πολιτισμικά του στοιχεία και τις πεποιθήσεις του, αποδεχόμενος παράλληλα τον «άλλο» ως συνάνθρωπο του. Η αξία της ομαδικότητας, της ενότητας, της συνεργασίας και της ίσης μεταχείρισης προς όλους είναι ύψιστης σημασίας.

Ο Γεωργογιάννης (2007) αναφέρει πως « ο όρος διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς».

Επίσης, ο Δαμανάκης ισχυρίζεται πως η διαπολιτισμικότητα αποτελεί την ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 1997). Αφορά δηλαδή τον εμπειρικό χαρακτήρα που διαφαίνεται από τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία σε συνδυασμό με τα στοιχεία των ανθρώπων στη χώρα υποδοχής (Σωτηριάδου, 2000).

Όμως οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» συχνά συγχέονται, χωρίς να αποτελούν συνώνυμες έννοιες και χωρίς να υπάρχει ταύτιση μεταξύ αυτών. Και οι δύο είναι στενά συνδεδεμένες με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Η Σωτηριάδου (2000) αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) ως μία κατάσταση στην οποία υφίστανται πολλές εθνικότητες, ενώ η διαπολιτισμικότητα (inter-culturalism) βασίζεται κυρίως στις εμπειρίες όλων των κατοίκων που διαμένουν μέσα σε μία χώρα, τόσο των ντόπιων όσο και των μεταναστών (Πουτάλη, 2014).

Ο Δαμανάκης (1997) επίσης προχωρά κι αυτός σε μία διάκριση των όρων της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας: καθώς η πρώτη εκφράζει την συνύπαρξη ποικίλων πολιτιστικών ομάδων, αποτελεί δηλαδή το δεδομένο, ενώ από την άλλη η δεύτερη εσωκλείει τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων, αποτελώντας έτσι το ζητούμενο. Ο όρος 'διαπολιτισμικός' διαδέχθηκε τον όρο 'πολυπολιτισμικός' σημαίνοντας την αρχή μιας προσπάθειας πέρα από την απλή

συνύπαρξη των πολιτισμών. Την αρχή μίας προσπάθειας για αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει δηλαδή την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν προέρχεται αυτομάτως κι από αυτήν (Δαμανάκης, 1993).

Επίσης και ο Hohmann διαχωρίζει τους δύο αυτούς όρους, χαρακτηρίζοντας με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» την υπάρχουσα κατάσταση, το τι είναι και τι λαμβάνει χώρα δηλαδή τώρα, και με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» το τι θα έπρεπε να είναι.

Συμπερασματικά, για την καλύτερη δυνατή αποσαφήνιση των δύο αυτών όρων θα γίνει αναφορά στη διαφορά τους. Η πολυπολιτισμικότητα στηρίζεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία, παρουσιάζοντας την κοινωνική πραγματικότητα ως έχει, ενώ από την άλλη η διαπολιτισμικότητα έχει ως επίκεντρο κυρίως το άτομο, δίνοντας κατευθύνσεις σχετικά με το τι πρέπει να λάβει χώρα για να επιτευχθεί σε μία κοινωνία αρμονία, κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή (Γεωργογιάννης, 2009). Πιο συγκεκριμένα για την καλύτερη αποτύπωση της μεταξύ τους διάκρισης, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει μία υφιστάμενη κατάσταση, μιας και οι ευρωπαϊκές χώρες είναι πλέον πολυπολιτισμικές λόγω των ολοένα και αυξανόμενων μεταναστευτικών ροών, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στις διαδικασίες, στις δράσεις και στις ενέργειες που (πρέπει να) γίνονται. Επιβεβαιώνεται έτσι με αυτό τον τρόπο η ανάγκη αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων μελών της κοινωνίας, τονίζοντας την αναγκαιότητα για μία πιο στοχευμένη μεθοδολογία και στρατηγική δράσης (Rolandi-Ricci, 1996).

Η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας, ιδίως από το 2000 και έπειτα, σε πολυπολιτισμική, είχε ως απόρροια μεγάλο αριθμό αλλαγών τόσο σε πολιτισμικό, όσο και σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Έτσι και ο τομέας της εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο επηρεάστηκε όπως είναι φυσικό λόγω της αύξησης του αριθμού των πολλών και διαφορετικών πολυπολιτισμικών πληθυσμών (Ρομά, προσφύγων, μεταναστών) που φοιτούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Νικολάου, 2005). Στο συγκεκριμένο σημείο διαφαίνεται ο κυρίαρχος ρόλος που πρέπει να έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου για την καλύτερη δυνατή διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών των ομάδων (Δαμανάκης, 2002).

Στην Ελλάδα, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 1980, όπου επικρατούσε το ζήτημα της ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύνολο της χώρας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα με

τον Κολιάδη (2010) η «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αφορά ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο τίθεται σε ισχύ σε σχολικές τάξεις όπου φοιτούν μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπροσθέτως, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» σχετίζεται και με την υλοποίηση της «εκπαίδευσης για όλους» ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης μέσα σε κλίμα σεβασμού και ισοτιμίας της ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Γκοτοβός, 2002). Επίσης, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει όχι μόνο τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών και της διαφορετικής προσωπικής κουλτούρας των ατόμων (Σαραβελάκης, 2015), αλλά και τη μεθοδευμένη και στοχευόμενη συνάντηση και αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται μέσα στις σχολικές αίθουσες, οι οποίες αποτελούνται από αλλοδαπούς μαθητές (Νικολάου 2007). Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, ότι αποτελεί δηλαδή την απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών (Γκόβαρης, 2001), αποτελώντας το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004).

Το συμβούλιο της Ευρώπης, ορίζει την «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ή αλλιώς τη «διαπολιτισμική αγωγή» ή « διαπολιτισμική παιδαγωγική» όπως πολλές φορές συναντάται και στη βιβλιογραφία (Γκοτοβός, 2002), ως μία αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση που αποτελεί το μέσο για την επίτευξη ίσων ευκαιριών στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Συνιστά δηλαδή αρχή, διαδικασία και κίνημα εκπαιδευτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης. Ως αρχή πρεσβεύει την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, ως διαδικασία, την αέναη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μίας ομάδας, ενώ τέλος ως κίνημα τη μεταρρύθμιση τόσο των κοινωνικών όσο και των εκπαιδευτικών θεσμών, προκειμένου όλα τα άτομα να μπορούν να εκφραστούν ως ατομικές αλλά και ως συλλογικές προσωπικότητες (Γεωργογιάννης, 2007).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως βασική της επιδίωξη τη δημιουργία μίας δημοκρατικής κοινωνίας, η οποία εξασφαλίζει σε όλους ισότητα ευκαιριών για μόρφωση χωρίς προκαταλήψεις, βασισμένη στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών καθώς και στην παιδαγωγική αξιοποίηση του βιωματικού και μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή ξεχωριστά (Γκοτοβός, 2002).

Ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται η αξιοποίηση των εμπειριών που φέρουν οι μαθητές από τις χώρες προέλευσής τους στις χώρες υποδοχής, με τελικό στόχο την αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 2009) και τη διεύρυνση των στόχων που έχει θέσει η σχολική μονάδα (Μάρκου, 1998).

Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί προς όφελος τόσο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όσο και για το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν δημιουργικά στις κοινωνικές συνθήκες. (Γκοτοβός,2002).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα (Μάρκου, 1998) και η Ελλάδα ως μία πολυπολιτισμική χώρα πλέον, θα ήταν χρήσιμο να αποδεχτεί την ανομοιογένεια (γλωσσική, εθνική, πολιτισμική) που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στο εσωτερικό της και να εξοικειωθεί με αυτή, γεγονός που αποτελεί κυρίως θέμα διαπαιδαγώγησης (Νικολάου ,2011).

3.2 Αντικείμενο και στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ως κύριο σκοπό της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας, μιας και οι μαθητές προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η ποικιλομορφία τους αυτή συμβάλει στη διαμόρφωση ενός πολιτισμικού πλουραλισμού, που θα αποτελέσει κύριο στοιχείο της διδασκαλίας (Medici & Kaufmann, 2007).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), η χρήση των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν οι μαθητές από τα ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται, και η εφαρμογή αυτών υπό συνθήκες σεβασμού, ισοτιμίας, και δημιουργικότητας πρέπει να αποτελεί επίσης κύριο σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αξίζει να τονιστεί πως η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, βασίζεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και φέρει ως κύριες επιδιώξεις την κοινωνική συνοχή, την κοινωνική ισότητα, την δικαιοσύνη και την αναγνώριση της διαφορετικότητας του

«άλλου» (Σαραβελάκης,2015). Παράλληλα, βάση του άρθρου 34 του νόμου για τη μετανάστευση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως κύριο σκοπό της «τη σωστή και αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (Νόμος 2413/1996, άρθρο 34).

Συνθέτοντας όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι κύριο σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή εκπαίδευσης και η ανάδειξη της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και συνθέτουν μία σχολική μονάδα, καθώς και η αποδοχή και ο σεβασμός της ετερότητας.

Εν συνεχεία, ως απώτερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρείται κατά τον Νικολάου (2005) η ενίσχυση, η ανέλιξη και η καλύτερευση των γλωσσικών αλλά και των πολιτισμικών διαφορών που υφίστανται σε μία πολυπολιτισμική τάξη, με απώτερο στόχο την εξέλιξη τόσο των "ξένων" όσο και των γηγενών μαθητών της. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας, στην οποία στοχεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενδυναμώνει τη δύναμη και τη συνοχή της σχολικής τάξης, δίνοντας τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. (Le Roux, 2001).

Η κατανόηση και η πλήρης αντίληψη της αξίας της πολιτισμικής ετερογένειας, καθώς και η άντληση των θετικών στοιχείων που προκύπτουν από τη συναναστροφή των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί παράλληλα στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008). Η διαδικασία της μάθησης αναπτύσσεται και παράλληλα ενδυναμώνεται όταν πραγματοποιείται μέσω της ανταλλαγής των εμπειριών που μεταφέρουν συνολικά τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη. Οι διαφορετικοί τρόποι αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου μέσα από τα μάτια των παιδιών, αποτελούν σπουδαίο εργαλείο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Le Roux, 2001). Παράλληλα, μέσω των κατάλληλα και ορθά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί μίας τάξης επιδιώκουν την αρμονική συνύπαρξη και εδραίωση των πολιτισμικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών που φέρουν οι μαθητές στο σύνολό τους (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Επιπροσθέτως, επιμέρους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν ο σεβασμός στις υπάρχουσες ιδιαιτερότητες (κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές)

των “άλλων”, η καλύτερη δυνατή εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού που δύναται να υφίστανται (Γκοτοβός, 2002) και η δημιουργία των κατάλληλων θεμελίων που θα αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία μιας κοινωνίας η οποία θα διέπεται από τις αρχές της ισονομίας, της αλληλεγγύης, κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αβίαστης αποδοχής των άλλων (Μαλιγκούδη, 2009). Η επιδίωξη όλων των παραπάνω, σε συνδυασμό με την αλληλοαποδοχή και τη συνύπαρξη των μαθητών από τα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα σε ένα αντιρατσιστικό κλίμα (Κολιάδης, 2010) αποτελούν επίσης στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, ύψιστης σημασίας στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί η αποτροπή των ενδοσχολικών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σπουδαίο ρόλο του σχολείου αποτελεί η συνάντηση των πολιτισμών (Δαμανάκης, 1997) και η ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ αυτών. Η δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που προωθεί τις αρχές που αναφέρθηκαν και παραπάνω σε συνδυασμό με τη δημιουργία και τήρηση ενός πολιτισμικά προσανατολισμένου αναλυτικού προγράμματος, αποτελούν ακόμα επιμέρους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Hermans, 2002). Παρατηρείται έτσι το γεγονός, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης (Γκόβαρης & Χοντολίδου, 2019).

Τέλος, αξίζει να προστεθεί ότι σύμφωνα με την UNESCO «η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να υπερβεί την παθητική συνύπαρξη, να επιτύχει έναν αναπτυσσόμενο και βιώσιμο τρόπο συμβίωσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσα από την ανάπτυξη της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων» (UNESCO, 2007).

Συνοψίζοντας κανείς όλους τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν, θα κατέλιγε στους εξής:

- Στο σεβασμό και στην αποδοχή της διαφορετικότητας του “άλλου” και στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού.
- Στην υπέρβαση της παθητικής συνύπαρξης.
- Στη δημιουργία ενός υποβάθρου που να στοχεύει στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας, η οποία θα φέρει ως κύρια χαρακτηριστικά της την ισονομία, την

αλληλεγγύη, την αλληλοαποδοχή, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εξάλειψη τυχόν στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

- Στην κατανόηση και την υιοθέτηση των θετικών στοιχείων που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και την ανταλλαγή των εμπειριών των μαθητών.
- Στην επίτευξη ενός βιώσιμου τρόπου συμβίωσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Κεσίδου, 2008).
- Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στη δημιουργία και την υιοθέτηση αρχών από τους μαθητές με απώτερο στόχο τη δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ αυτών.

Η παραπάνω διατύπωση, τονίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαίο να αποτελεί αρχή που διαπερνά όλες τις σχολικές δραστηριότητες και όλα τα σχολικά μαθήματα ανεξαιρέτως, χωρίς να αποτελεί απλά ένα ξεχωριστό μάθημα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα ή μια απλή θεματική ενότητα. Έτσι και ο Νικολάου (2000) υποστηρίζει πως: «οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διαχέονται σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών τους, στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών της σχολικής ζωής και των εκτός διδακτικής ύλης δραστηριοτήτων και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε κάθε σχολική μονάδα, η οποία θα πρέπει να ιδωθεί ως «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό σχολείο».

Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται και από ορισμένες αρχές, μέσω των οποίων κατορθώνεται να επιτύχει τους στόχους και τους σκοπούς της. Τις αρχές αυτές τις αποτελούν οι ακόλουθες: 1) Η ισοτιμία που υφίσταται ανάμεσα στους ποικίλους πολιτισμούς και η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών. Εάν δεν υφίσταται κάτι τέτοιο, οι μαθητές και κατ' επέκταση τα άτομα, βρίσκονται σε δυσμενή θέση ώστε να αποφασίσουν ποιες αξίες, ποιους κανόνες, ποια ιδανικά και ποιους τρόπους συμπεριφοράς πρέπει να ενστερνιστούν. 2) Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αρχή αυτή είναι αδιαμφισβήτητα σημαντική καθώς τα παιδιά που προσέρχονται στις σχολικές τάξεις, προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και στρώματα. Όπως είναι εύλογο, παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων διαθέτουν ελλειμματικό μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με αυτό των παιδιών που προέρχονται από μεσαίες ή ανώτερες

τάξεις. Η διαπολιτισμική όμως εκπαίδευση, έχει ως αρχή τη διατήρηση και ενίσχυση των διαφορών αυτών καθώς και την ισάξια αντιμετώπιση και διαχείριση του πολιτισμού, της γλώσσας και των παραδόσεων των μεταναστών τόσο μέσα στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο των χωρών υποδοχής. 3) Η διαφύλαξη και κατοχύρωση του δικαιώματος όλων των μαθητών για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις κοινωνικοπολιτισμικές συνιστώσες των παιδιών, όπως είναι η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσής τους, προωθώντας αυτές και συντελώντας παράλληλα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και των δυνατοτήτων τους. (Δαμανάκης, 1989).

Επίσης, σύμφωνα με την Κεσίδου (2007), αναφέρονται ως βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι ακόλουθες: 1) η διαπολιτισμική διεύρυνση, η απομάκρυνση δηλαδή από το εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας και ο χειρισμός των μειονοτήτων ως υποδεέστερων. 2) Η αξιοποίηση, αποδοχή και ενσωμάτωση των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν τα παιδιά από άλλες χώρες, με απώτερο στόχο την πιο ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς βλέπουν ότι γίνονται αποδεκτά τόσο από την κοινωνία, όσο και από το σχολείο και τους άλλους. 3) Η υποστήριξη των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν τις ποικίλες διαστάσεις του κόσμου και να μάθουν να σέβονται τις αντίθετες απόψεις των άλλων και 4) η εκμάθηση των μαθητών στη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών.

Από τα παραπάνω συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα πως τόσο ο κύριος σκοπός, όσο και οι επιμέρους στόχοι και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνωμοτούν στην υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα χαρακτηρίζεται από την ισότιμη και ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Δαμανάκης, 2002), από την εξάλειψη των προκαταλήψεων και τυχόν στερεοτύπων και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Για τους εκπαιδευτικούς της εποχής μας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τόσο πρόκληση, όσο και αναγκαιότητα θα μπορούσε να πει κανείς, καθώς εντάσσει και χρησιμοποιεί πληθώρα διδακτικών αρχών, οι οποίες αποτελούν τις βάσεις της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας.

3.3 Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η ολοένα και αυξανόμενη πολιτισμική ετερότητα, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, καθιστά αναγκαία την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου η διδασκαλία τους να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2004&2009) ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα που κυριαρχεί πλέον στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Πέρα από τις μεθόδους αλλά και τις στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καλούνται να μετουσιώσουν σε πρακτικό επίπεδο τις θεωρητικές γνώσεις τους για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, να εντοπίζουν φαινόμενα ρατσισμού εις βάρος μαθητών όπως και να συνεργάζονται με ομάδες που μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους. Ο Banks(2001&2004) υποστηρίζει ότι ακριβώς αυτή η μετουσίωση των θεωρητικών γνώσεων των βασικών αρχών του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτικές εφαρμογές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί τον ορισμό της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Τέλος, κατά τους Παλαιολόγου- Ευαγγέλου (2003), η διαπολιτισμική ετοιμότητα περιλαμβάνει τόσο τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, όσο και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα, γεγονός που απαιτεί κατάλληλες γνώσεις και εκπαιδευτική εμπειρία.

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα αλλά και με τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς, με άνεση και ευχέρεια (Κοσυββάκη, 2003). Πιο συγκεκριμένα, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τους άλλους πολιτισμούς ως διαφορετικούς και όχι ως ανώτερους ή κατώτερους από τον δικό του πολιτισμό. Στα πλαίσια της τάξης, θα πρέπει να έχει την ικανότητα εντοπισμού φαινομένων ρατσισμού, στα οποία θα πρέπει να επιλέγει κατάλληλους τρόπους προκειμένου να παρεμβαίνει σε αυτά αλλά κυρίως να τα αποτρέπει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό. Επιπλέον, η γνώση και κατ'επέκταση η επιλογή κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, αποτελεί γνώρισμα του διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού, προκειμένου να αναλάβει διδακτικά μία τάξη με αλλοδαπούς μαθητές. Παράλληλα, καθίσταται ικανός, μέσα από τη συνεργασία

του με φορείς και ομάδες, να παρέχει υποστήριξη τόσο σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όσο και στους γονείς τους (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003). Όλοι οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να διακατέχονται από δημοκρατικές στάσεις, αξίες και απόψεις. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούν να βλέπουν τα πράγματα και τις καταστάσεις από πολλές και διαφορετικές πλευρές, να έχουν δηλαδή μία πιο σφαιρική θέαση των καταστάσεων και των συμβάντων που διαδραματίζονται τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ταυτόχρονα όμως θα έχουν και δράση σε όλο το φάσμα της πολιτισμικής ταυτότητας (Banks, 2001&2004) .

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα ως έννοια διακρίνεται από τρία βασικά στοιχεία: την αρχή, τη διαδικασία και το κίνημα μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Αρχικά, η αρχή της διαπολιτισμικής ετοιμότητας σχετίζεται με τις ίσες ευκαιρίες που πρέπει να διασφαλίζονται σε όλους του μαθητές, και οι οποίες οφείλουν να είναι ανεξάρτητες από εθνικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, μορφωτικές αλλά και γλωσσικές διαφορές. Με λίγα λόγια, όλοι οι μαθητές οφείλουν να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Εν συνεχεία, η διαδικασία αποτελεί εξίσου ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Πιο αναλυτικά, η διαδικασία που χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, στοχεύει στη δημιουργία μιας κοινωνίας απαλλαγμένης από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνίας θα είναι η αρχή της ισότητας, της αλληλοκατανόησης, της αλληλοαποδοχής και η αρχή της αλληλεγγύης. Τα παραπάνω θα επιτευχθούν μέσα από την συνεργασία αλλά και την αλληλεπίδραση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, το κίνημα μεταρρύθμισης, ως το τελευταίο στοιχείο που χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, περιλαμβάνει την οριοθέτηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει μία διαδικασία την οποία χαρακτηρίζουν οι συνεχείς μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, που ως απώτερο σκοπό έχουν την παροχή των μέσων έκφρασης στα άτομα ως συλλογικές και ατομικές προσωπικότητες, γεγονός που θα τους επιτρέψει να προβάλλουν με ελευθερία την πολυπολιτισμικότητά τους (Μάρκου, 1997).

3.4 Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Κατά τον Γεωργογιάννη (2009), ο όρος διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, θεωρητικές, ερευνητικές και διδακτικές και αφορούν τις συνθήκες διαβίωσης, τους πολιτισμούς και τις γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις σύγχρονες σχολικές τάξεις. Η απόκτηση της διαπολιτισμικής επάρκειας μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσα από τον κύκλο σπουδών των εκπαιδευτικών, είτε μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων, από τα οποία τους παρέχεται πιστοποιητικό επιμόρφωσης ή πτυχίο, ώστε να θεωρούνται διαπολιτισμικά επαρκείς. Πιο αναλυτικά, είναι η κατάρτιση που πρέπει να αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, είτε από τις βασικές τους σπουδές, είτε από σεμινάρια/επιμορφώσεις, είτε από μεταπτυχιακά, προκειμένου να είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και να μπορούν να διδάξουν αλλά και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Ο Γεωργογιάννης (2004) θεωρεί διαπολιτισμικά επαρκή τον εκπαιδευτικό που γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα, τα ελληνικά μεταναστευτικά ρεύματα, τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, τα μοντέλα και τα αναλυτικά προγράμματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα μοντέλα της, τις διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης ή ως δεύτερης γλώσσας, τις μεθόδους διδασκαλίας της, τις βασικές παραμέτρους για τη συγγραφή διδακτικού υλικού και τέλος θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών και μειονοτικές ομάδες. Τέλος, σύμφωνα με τη Κοσσυβάκη (2003) η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, προκειμένου να είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτσι να μπορούν να οργανώσουν μια ορθολογική και στοχευμένη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αλλά ταυτόχρονα και να μπορούν να δρομολογούν διαδικασίες αλληλεγγύης, επικοινωνίας και κατανόησης μεταξύ των μαθητών.

Οι Wlodkowski και Ginsberg (1995) επισημαίνουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν και διαμορφώνουν το προφίλ του διαπολιτισμικά επαρκούς εκπαιδευτικού, που είναι τα εξής:

- Η αντίληψη πως οι μαθητές μαθαίνουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα πράγματα που οι ίδιοι εκτιμούν.

- Η συμπερίληψη των απόψεων και των αξιών των μαθητών στις δημιουργικές εμπειρίες μάθησης που προωθούνται από τους εκπαιδευτικούς.
- Η κυριαρχία του σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα στο περιβάλλον μάθησης που αναπτύσσεται και διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς.
- Η δημιουργία θετικής προδιάθεσης για τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η οπτική του Montgomery (2001), ο οποίος υπογραμμίζει ότι ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να αυτοαξιολογεί τις γνώσεις του για τους άλλους πολιτισμούς αλλά είναι και σε θέση να υιοθετεί, με τη βοήθεια των διαδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, πολιτισμικά υπεύθυνες μεθόδους διδασκαλίας. Σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, ο Τσιούμης (2014), αναφέρει ότι οι διαπολιτισμικά επαρκείς εκπαιδευτικοί, είναι σε θέση να επιλέγουν διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης, όπως είναι οι παρατηρήσεις, τα μαθητικά ημερολόγια, οι συνεντεύξεις, η μουσική η καλλιτεχνική δημιουργία και οι επιδόσεις στα σπορ. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μέσω της δημιουργίας μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διαδικασίας αξιολόγησης, καλούνται να αναγνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες και ικανότητες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και να μην οδηγούνται στην αποθάρρυνσή και υποτίμησή τους.

Κατά την άποψη των Rego & Nieto (2000) για να καταφέρει ο μελλοντικός διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός να αποκτήσει ένα επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να γνωρίζει πολιτισμικά και ιστορικά θέματα αλλά και να επιδιώκει την εμβάθυνση στην αυτογνωσία των δασκάλων είτε με τη βοήθεια των μαθημάτων είτε με άλλες δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, ενισχυτική και ιδιαίτερα βοηθητική κρίνεται η κοινωνική εργασία με τους πληθυσμούς που πρόκειται ο δάσκαλος να συνεργαστεί στο μέλλον, καθώς έτσι θα καταφέρει να κατανοήσει και να μάθει αρκετά στοιχεία για αυτούς τους πληθυσμούς, ενώ απαραίτητη είναι επίσης και η πραγματοποίηση εθνογραφικών ερευνών στις μειονότητες, για τον ίδιο ακριβώς λόγο.

Ολοκληρώνοντας, οι Κεσίδου και Παπαδοπούλου (2008) επισημαίνουν ότι αποτελεί πρωτεύουσα ανάγκη η μεταβολή του εκπαιδευτικού σε έναν αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος θα ψάχνει λύσεις και θα εστιάζει/προβληματίζεται πάνω στις

μεθόδους αλλά και στις πρακτικές που θα εφαρμόζει στις σχολικές τάξεις. Αναλυτικότερα, η διαπολιτισμική διάσταση των εκπαιδευτικών στηρίζεται πάνω σε 3 βασικούς άξονες: το συναισθηματικό τομέα, το γνωστικό τομέα αλλά και τη διδακτική κατάρτιση. Ο συναισθηματικός τομέας αφορά την αλλαγή στάσεων και την απαλλαγή από τις προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθούν σχετικά την πολυπολιτισμικότητα που κυριαρχεί στις σχολικές τάξεις. Μόνο μέσω της αλλαγής στάσεων μπορεί να επιτευχθεί και η εκπαιδευτική αλλαγή που είναι πλέον απαραίτητη εξαιτίας των πολλών και διαφορετικών πολιτισμών που συνθέτουν τις σύγχρονες σχολικές τάξεις. Η διδακτική κατάρτιση σχετίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών της τάξης αλλά και των εκάστοτε εκπαιδευτικών δεδομένων. Ο γνωστικός τομέας αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη μετανάστευση, την πολυπολιτισμικότητα, τις μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τον ρατσισμό όπως επίσης και την συναναστροφή τους με άλλους πολιτισμούς, έτσι ώστε να εξοικειωθούν με αυτούς.

3.5 Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικά επαρκούς και έτοιμου εκπαιδευτικού

Τόσο οι Έλληνες όσο και οι ξένοι συγγραφείς, έχουν ασχοληθεί και μελετήσει τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν διαπολιτισμικά επαρκή και έτοιμο εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διδάξει σε μία σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη.

Αναλυτικότερα, οι διαπολιτισμικά έτοιμοι και επαρκείς εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιληφθούν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν ως φορείς τόσο της διαπολιτισμικής ανταλλαγής όσο και της εξέλιξης, καλούνται να ξεχωρίζουν τις διάφορες πολιτισμικές μορφές με τις οποίες εκφράζονται άτομα του οικείου πολιτισμού και τέλος οφείλουν να γνωρίζουν τις βλαβερές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρουν στα παιδιά όχι μόνο η ύπαρξη αλλά και η αναπαραγωγή στερεοτύπων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Οι Villegas και Lucas (2002) εστιάζουν περισσότερο στις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα οι διαπολιτισμικά έτοιμοι και επαρκείς εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι αντίληψης

της πραγματικότητας, οι οποίοι επηρεάζονται από παράγοντες όπως η κοινωνικοπολιτισμική θέση του κάθε ατόμου. Επιπλέον, καλούνται να αναλάβουν τον ρόλο και να αντιληφθούν ότι είναι φορείς δυνητικής εκπαιδευτικής αλλαγής, στοχεύοντας έτσι στη δημιουργία σχολείων κατάλληλων για όλα τα παιδιά. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σημαντική επίσης θεωρείται η γνώση στοιχείων από τις ζωές των μαθητών, προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους, περιλαμβάνοντάς τα σε αυτή, ενώ παράλληλα κρίνεται απαραίτητη η θεώρηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού και όχι ως πηγή προβλημάτων για την υπόλοιπη τάξη.

Στο ίδιο πλαίσιο η Craft (1996) προσθέτει μία εξίσου πολύ σημαντική πτυχή που προσδιορίζει τον διαπολιτισμικά επαρκή και έτοιμο εκπαιδευτικό. Η πτυχή αυτή έγκειται στην επιδίωξη της συνεχούς και διαρκούς επικοινωνίας της οικογένειας και του σχολείου, η οποία συμβάλλει καταλυτικά και ενισχυτικά στην πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, η Craft (1996), εστιάζει σε συγκεκριμένες πράξεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών που αποδεικνύουν τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία, όπως είναι η ενθάρρυνση της αυτοαντίληψης όλων των μαθητών, η συνεργασία με στόχο τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος που θα λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς πολιτισμούς που συνυπάρχουν πλέον στις σχολικές τάξεις και τέλος η ανάπτυξη δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων θα ενθαρρύνεται η μητρική γλώσσα των μαθητών αλλά και ο πολιτισμός τους, με τη βοήθεια των project και των συνεργατικών μεθόδων μάθησης.

Εξίσου σημαντική κρίνεται και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης καθώς και η ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης των μαθητών της σχολικής τάξης. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας των διαπολιτισμικά έτοιμων και επαρκών εκπαιδευτικών να μπουν στη θέση των μαθητών τους και έτσι να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους (Mc Allister & Irvine, 2002).

Η ερευνητική προσέγγιση της Vassalo (2014) επιβεβαιώνει τις παραπάνω απόψεις, η οποία προκειμένου να ερευνήσει το βαθμό διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, εστίασε σε 5 βασικούς παράγοντες που αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά επαρκούς εκπαιδευτικού και που αναλύονται ως εξής:

- Η σχέση του εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μαθητών: επιτακτική κρίνεται η ανάγκη της συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες, ενώ παράλληλα είναι απαραίτητη η ενημέρωση και η παροχή πληροφοριών σχετικά με το σχολείο στις γλώσσες των χωρών καταγωγής των μαθητών. Στο έργο αυτό μπορούν να συνδράμουν μεταφραστές και διερμηνείς, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά οι γονείς.
- Η πολιτισμική υπευθυνότητα μέσα στη τάξη: η πολιτισμική υπευθυνότητα περιλαμβάνει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική τους κληρονομιά, καθώς και τυχόν προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν και οι οποίες δύνανται να δυσκολεύουν την επικοινωνία τους αλλά και την αλληλεπίδρασή τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.
- Το πολιτισμικό περιβάλλον μάθησης: οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γεφυρώνουν τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών των πολυπολιτισμικών τάξεων, μέσα από το σχολικό περιβάλλον μάθησης.
- Η διαπολιτισμική επικοινωνία: η αντίληψη του μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά και η ακαδημαϊκή επίτευξη των μεταναστών μαθητών, επηρεάζεται καθοριστικά από τις πεποιθήσεις και τις αξίες που μεταδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές.
- Κριτήρια αξιολόγησης: η ενσωμάτωση στοιχείων από τους πολιτισμούς των μαθητών κρίνεται αναγκαία στο σχεδιασμό της αξιολόγησης, προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης και να μπορούν μέσω αυτών να βελτιώνονται.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν το προφίλ του διαπολιτισμικά έτοιμου και επαρκούς εκπαιδευτικού είναι τα ακόλουθα:

- Η δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος και ενός θετικού κλίματος επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη που θα βοηθά την συνύπαρξη των μαθητών, καθώς και τη μείωση των προκαταλήψεων.
- Η παρέμβαση, σε επίπεδα σχολικής τάξης, σε φαινόμενα ρατσισμού, αφού προηγουμένως έχει γίνει αντιληπτή η δυναμική του ρατσισμού και των προκαταλήψεων.

- Η προσπάθεια κατανόησης των πολιτισμικών πλαισίων από τα οποία προέρχονται οι μαθητές, η παροχή κινήτρων μάθησης καθώς και η προσέγγιση του μαθησιακού στυλ αλλά και των προηγούμενων εμπειριών που είχαν οι μαθητές.
- Η ανάπτυξη κριτικής αυτογνωσίας όσον αφορά τη δική του εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, παράλληλα με την αναγνώριση της αξίας των άλλων πολιτισμών.
- Η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων και η επίγνωση σχολικών πρακτικών που θα έχουν ως στόχο τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και των αρνητικών αποτελεσμάτων που τις συνοδεύει.
- Η εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που στοχεύουν σε υψηλούς γνωστικούς στόχους, ταυτόχρονα με την διαμόρφωση θετικών προσδοκιών σχετικά με τις ικανότητες όλων των μαθητών.
- Η γνώση των εννοιών Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, τις ομοιότητες και τις διαφορές των εννοιών αυτών.
- Η υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων που προσεγγίζουν τον μαθητή ως ξεχωριστό άτομο με τη δική του προσωπική αξία, όπως και η αποδοχή και η ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τους κώδικες επικοινωνίας τους, αλλά και τις προσωπικές τους διαφορετικές πολιτισμικές αξίες.
- Η αντίληψη και η ενσυναίσθηση των προβλημάτων , ψυχολογικών και συναισθηματικών, που αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές των σύγχρονων τάξεων.
- Η επιλογή κατάλληλων γνωστικών μεθόδων , με σκοπό να παρέχει βοήθεια στους μαθητές του, οι οποίοι προσπαθούν να διδαχθούν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο, γεγονός που προϋποθέτει τη γνώση των ποικίλων μορφών διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.
- Η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις απαιτεί τόσο τη γνώση όσο και τη χρήση Νέων Τεχνολογιών.

- Ο σχεδιασμός και η παραγωγή διδακτικού υλικού, προκειμένου να επιτευχθεί η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας από την πλευρά των αλλόφωνων μαθητών.
- Η γνωστική και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών των πολυπολιτισμικών τάξεων, απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές και γνωστικές μεθόδους παράλληλα με την παρακολούθηση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών.
- Η ανάπτυξη, από τους εκπαιδευτικούς, προσωπικών θεωριών για την εκπαιδευτική πρακτική που οφείλουν να εφαρμόσουν βάση τόσο της προσωπική τους επικοινωνίας με τους μαθητές όσο και των βιωματικών εμπειριών τους.
- Η συνεργασία με άτομα και φορείς, οι οποίοι δύνανται να συμβάλλουν σε πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν οι αλλόφωνοι μαθητές, όπως επίσης η στήριξη τόσο των ίδιων όσο και των οικογενειών τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στη προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν/ αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, καλούνται να γνωρίζουν εναλλακτικούς τρόπους που θα τους οδηγήσουν σε πηγές ανεύρεσης πληροφοριών, ώστε να καταφέρουν τα παραπάνω.
- Τέλος, η αποτελεσματική προσέγγιση των αλλοδαπών μαθητών απαιτεί τη γνώση στοιχείων από τους πολιτισμούς που προέρχονται οι μαθητές, καθώς και η παρακολούθηση ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τη μάθηση και τη γλωσσική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών.

Συνοψίζοντας, ο διαπολιτισμικά έτοιμος και επαρκής εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίζει τις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και να προσπαθήσει να τις εφαρμόσει στη σχολική τάξη, προκειμένου να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που πλέον κυριαρχεί. Ωστόσο, πάνω απ' όλα οφείλει να επιδιώκει την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων αλλά και εξειδίκευσης, ως απαραίτητα στοιχεία για την εκπλήρωση του έργου του.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4^ο : Σκοπός, αντικείμενο και μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην παρούσα έρευνα, κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας αναφέρονται οι εξής:

Η διερεύνηση των ικανοτήτων/ χαρακτηριστικών της διαπολιτισμικής επάρκειας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διδάξουν σε τάξεις με μαθητές από πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η διερεύνηση των ικανοτήτων/ χαρακτηριστικών της διαπολιτισμικής ετοιμότητας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, με στόχο να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ορισμένων βασικών διαστάσεων της διαπολιτισμικής επάρκειας και της ετοιμότητας.

Η διερεύνηση των βασικών στοιχείων/ σημαντικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και για την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της τρέχουσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής;
2. Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής;
3. Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης της διαπολιτισμικής επάρκειας με την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής;

4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων- ερευνητικό εργαλείο

Για να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αξιοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, για τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας.

Ως ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο αριθμό δείγματος, κάτι που δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί με άλλα ερευνητικά εργαλεία καθώς δίνει τη δυνατότητα για μια γενικότερη εικόνα στη διερεύνηση του προβλήματος. Η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, διευκολύνει την ελεύθερη και αβίαστη έκφραση των απόψεων των εκπαιδευτικών και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του εργαλείου αυτού. Επιπροσθέτως, ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο προσφέρει οικονομία χρόνου, χρήματος και κόπου και κατορθώνει κανείς μέσα σε λιγιστό χρόνο να συγκεντρώνει πλήθος αξιόπιστων δεδομένων (Anderson, 1990 Γρίβα & Στάμου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας, της Google Forms.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε σε 4 μέρη. Το πρώτο μέρος συντάχθηκε από τις ίδιες τις ερευνήτριες και αφορούσε δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και μία σειρά από ποικίλες ερωτήσεις που στόχευαν στη διερεύνηση του θέματος της έρευνας. Το δεύτερο, τρίτο και τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου μας αποτελούνταν από μία αυτοσυμπληρούμενη κλίμακα και δύο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, εργαλείο που δημιουργήθηκε/ δομήθηκε από τους Mario Giampaolo και Claudio Melacarne. Το εργαλείο αυτό βασίστηκε στο μοντέλο της Deardoff για τη διαπολιτισμική επάρκεια, έχοντας σαν σκοπό του την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αποσκοπεί στην ανάδειξη και ενδυνάμωση εκείνων των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

4.4 Δομή και περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνά μας περιλαμβάνει ερωτήσεις, οι οποίες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και ανταποκρίνονται στο σκοπό της έρευνας. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 10-12 λεπτά.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μία επιστολή, στην οποία δόθηκαν συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως: τα ονόματα των ερευνητριών, ο τίτλος, ο σκοπός της έρευνας και η διαβεβαίωση από την πλευρά των ερευνητριών σχετικά με την τήρηση της εχεμύθειας των προσωπικών τους στοιχείων καθώς και ότι οι απαντήσεις που θα δοθούν από τους συμμετέχοντες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τον ερευνητικό σκοπό και τους στόχους της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε σε 4 μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει στο σύνολό του 15 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 14 είναι κλειστού τύπου και η 1 ανοιχτού τύπου. Στις ερωτήσεις αυτές καλούνται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να καταγράψουν τα προσωπικά τους στοιχεία, καθώς και στοιχεία της υπηρεσιακής τους κατάστασης, όπως είναι: το φύλο, η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, το επίπεδο εκπαίδευσης τους καθώς και η περαιτέρω επιμόρφωσή τους με αντικείμενο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν για το αν έχουν διδάξει σε διαπολιτισμικές τάξεις, τα χρόνια εμπειρίας

τους σε αυτές καθώς και ένα προσεγγιστικό ποσό που αποτελούσαν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στο σύνολο της κάθε τάξης. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, επίσης, για το βαθμό που γνωρίζουν ή/ και έχουν επιμορφωθεί σε γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα καθώς και το πόσο απαραίτητες ή μη θεωρούν τις διαστάσεις αυτών. Τέλος, κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλα καταρτισμένους ώστε να διαχειριστούν μία διαπολιτισμική τάξη, καθώς και στο να διαχειριστούν προβλήματα που προκύπτουν σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στο δεύτερο μέρος, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε μία αυτοαξιολόγηση σε χαρακτηριστικά σημαντικά, τόσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όσο και για την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Το μέρος αυτό αποτελούταν από 12 χαρακτηριστικά και η απαντητική κλίμακα είναι η 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου έχουμε την εξής διαβάθμιση: 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει μία ανοιχτού τύπου ερώτηση, όπου οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν τη δική τους οπτική σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις δεξιότητες του δεύτερου μέρους που έχουν αξιολογήσει με χαμηλό βαθμό.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου μας, τέθηκε ακόμα μία ανοιχτού τύπου ερώτηση, η οποία ζητούσε από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν μία ανασκόπηση σχετικά με τη χρησιμότητα του ερωτηματολογίου, ως εργαλείου της έρευνας. Επιπλέον, ζητήθηκαν διευκρινίσεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου, καθώς και πιθανές ιδέες για τη βελτίωση του εργαλείου.

4.5 Διεξαγωγή έρευνας, περιγραφή δείγματος και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2020 έως και τον Ιανουάριο του 2021. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας διαμοιράσθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, εξαιτίας των έκτακτων συνθηκών λειτουργίας των σχολείων τον τελευταίο χρόνο λόγω της πανδημίας, που συνεπάγεται την αδυναμία της φυσικής μας παρουσίας στα σχολεία. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από την ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων στις διευθύνσεις των δημοτικών σχολείων του νομού Αττικής. Αρχικά, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, εξηγήσαμε στους διευθυντές τον σκοπό της έρευνας μας και ζητούσαμε άδεια για την αποστολή του ερωτηματολογίου μας, πρώτα σε αυτούς με σκοπό να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο σχολείο. Καθημερινά, αποστέλλαμε το ερωτηματολόγιο της έρευνας μας σε συγκεκριμένο δήμο του νομού Αττικής και αναμέναμε για τις απαντήσεις αυτών, προτού προχωρήσουμε στη προώθηση των ερωτηματολογίων σε άλλους δήμους. Με τον τρόπο αυτό, στοχεύαμε στην εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος της έρευνας. Συνολικά, στάλθηκε μεγάλος όγκος e-mail, όμως δυστυχώς η ανταπόκριση δεν ήταν ούτε άμεση, ούτε και η αναμενόμενη, γεγονός που μας δυσκόλεψε πολύ στη συγκέντρωση του απαιτούμενου αριθμού των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Πιο αναλυτικά, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν αποκλειστικά σε δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής και απευθύνονταν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Από τα περίπου 1.000 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν, απαντήθηκαν μόνο τα 142, γεγονός που αποδεικνύει τη δυσκολία συλλογής του δείγματος σε καιρούς πανδημίας. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι αρχικά πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας από 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να διασφαλιστεί τόσο η σαφήνεια των ερωτήσεων όσο και να υπάρξει μία ανατροφοδότηση προς εμάς.

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 108 ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι 34 ήταν άντρες εκπαιδευτικοί.

Αμέσως μετά τη συλλογή του απαιτούμενου δείγματος, τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση στατιστικών εργαλείων ανάλυσης SPSS. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει

τη δυνατότητα εισαγωγής και επεξεργασίας δεδομένων, την μετέπειτα στατική ανάλυση αυτών και την εξαγωγή συμπερασμάτων με πίνακες και γραφήματα.

4.6 Εγκυρότητα- αξιοπιστία έρευνας

Βασική προτεραιότητα για κάθε ερευνητή κατά την διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας αποτελούν η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, καθώς και η ικανότητα γενίκευσης αποτελεσμάτων. Αρχικά, η εγκυρότητα συνίσταται στο κατά πόσο ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα τα ευρήματα της έρευνας. Η προσπάθεια του κάθε ερευνητή να αποτρέψει την έκφραση των δικών του απόψεων και θέσεων στους συμμετέχοντες, αποτελεί κύριο στοιχείο για την εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας. Η κατάλληλη στατιστική διαχείριση των δεδομένων, αφού πρώτα προηγηθεί η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και μετέπειτα ακολουθήσει η ακριβής δειγματοληψία, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της εγκυρότητας (Cohen, 2008). Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο για τη διασφάλιση της εγκυρότητας μια έρευνας αποτελούν η έκθεση των γεγονότων αυτής με ακρίβεια και σε βάθος (Robson, 2010). Παράλληλα, οι σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όπως και η ευκολία στη συμπλήρωσή του και στο χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, συντελούν στην ομαλότερη διεξαγωγή της έρευνας και στην ακριβέστερη έκφραση των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων, καθώς οι ίδιοι διευκολύνονται σε μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά την αξιοπιστία της έρευνας, αυτή σχετίζεται με τη συνέπεια και τη σταθερότητα μιας μέτρησης καθώς και στη διεξαγωγή παρεμφερών αποτελεσμάτων/ συμπερασμάτων σε περίπτωση επανάληψης της ίδιας. Στη παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε ο έλεγχος της αξιοπιστίας της, μέσω της πιλοτικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από 10 αρχικά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους ζητήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η μετέπειτα ανατροφοδότηση από αυτούς σχετικά με τη ευκρίνεια και την περιεκτικότητα των ερωτήσεων.

Τέλος, όσον αφορά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αυτή σχετίζεται με τη βαρύτητα και το κύρος των αποτελεσμάτων της έρευνας, από τα πλαίσια κάτω από τα οποία πραγματοποιήθηκε αυτή (Creswell, 2011).

Κεφάλαιο 5^ο : Αποτελέσματα

Στην έρευνα που διεξήχθη συμμετείχαν συνολικά 142 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής και το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά.

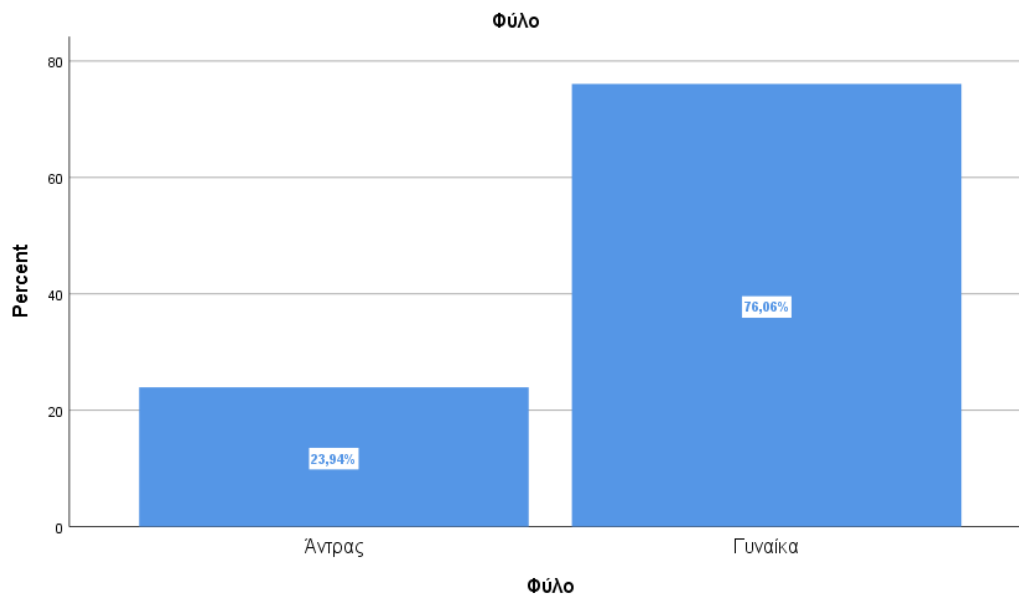
Από το **πρώτο μέρος** του ερωτηματολογίου, προκύπτουν τα ακόλουθα ευρήματα:

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση, από τα 142 άτομα που συμμετείχαν συνολικά, οι 108 ήταν γυναίκες (ποσοστό 76,1%) και οι 34 άνδρες (ποσοστό 23,9%). Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες υπερτερούν σε σχέση με τους άντρες, καθώς έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και διάγραμμα:

Πίνακας 5.1 Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid	Άντρας	34	23,9	23,9	23,9
	Γυναίκα	108	76,1	76,1	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.1 Φύλο

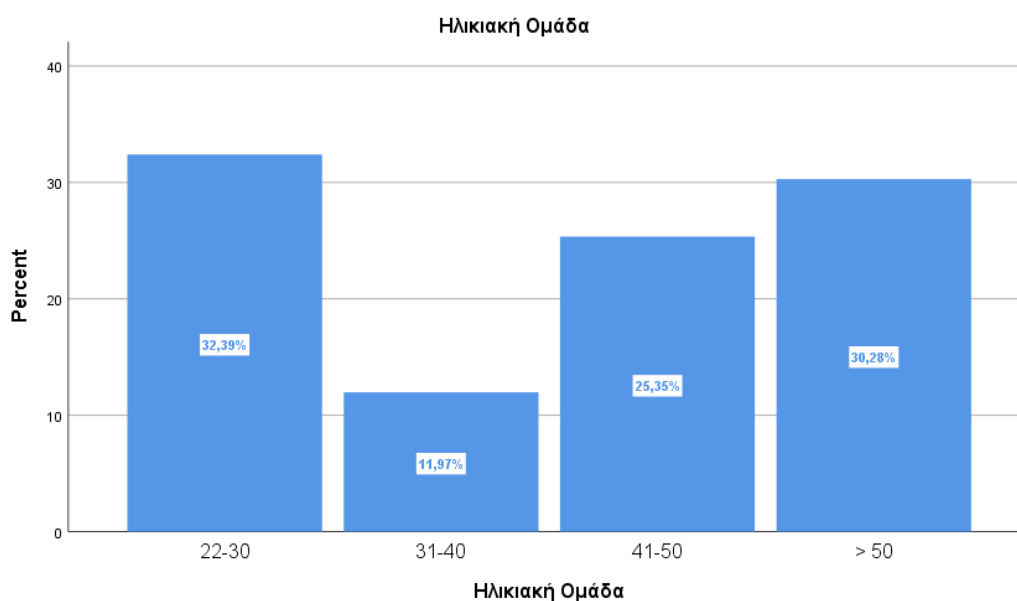


Ταυτόχρονα, παρατηρούμε παρακάτω ότι η πλειοψηφία του δείγματος, αποτελείται από άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 (με ποσοστό 32,4%) και ακολουθούν οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες ως εξής: >50 ετών (με ποσοστό 30,3%), 41-50 ετών (με ποσοστό 25,4%) και τέλος 31-40 ετών (με ποσοστό 12%).

Πίνακας 5.2 Ηλικιακή Ομάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid	22-30	46	32,4	32,4	32,4
	31-40	17	12,0	12,0	44,4
	41-50	36	25,4	25,4	69,7
	> 50	43	30,3	30,3	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.2 Ηλικιακή Ομάδα

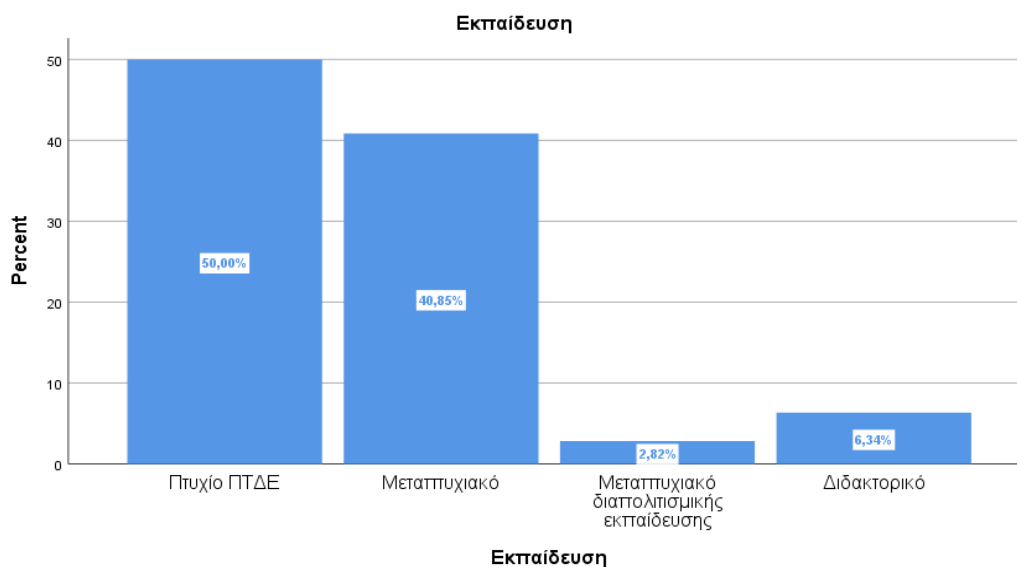


Παράλληλα, όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, από την ανάλυση του δείγματος φαίνεται ότι ακριβώς οι μισοί έχουν Πτυχίο ΠΤΔΕ ως υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης με ποσοστό 50% (και συγκεκριμένα πρόκειται για 71 άτομα). Έπειτα, ακολουθούν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ποσοστό 40,8% (58 άτομα) και με πολύ μικρότερα ποσοστά συνεχίζουν οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου με ποσοστό 6,3% (9 άτομα) και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με ποσοστό μόλις 2,8% (4 άτομα).

Πίνακας 5.3 Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid	Πτυχίο ΠΤΔΕ	71	50,0	50,0	50,0
	Μεταπτυχιακό	58	40,8	40,8	90,8
	Μεταπτυχιακό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	4	2,8	2,8	93,7
	Διδακτορικό	9	6,3	6,3	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.3 Εκπαίδευση



Όσον αφορά την επόμενη ερώτηση αυτή σχετίζεται με την εμπειρία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική πράξη. Παρατηρούμε, από την

ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι η πλειοψηφία του δείγματος δεν έχει διδάξει ποτέ σε διαπολιτισμική τάξη: ποσοστό 55,6% (79 άτομα) ενώ ποσοστό 44,4% (63 άτομα) έχουν εμπειρία στη διαπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 5.4 Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Έχετε διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

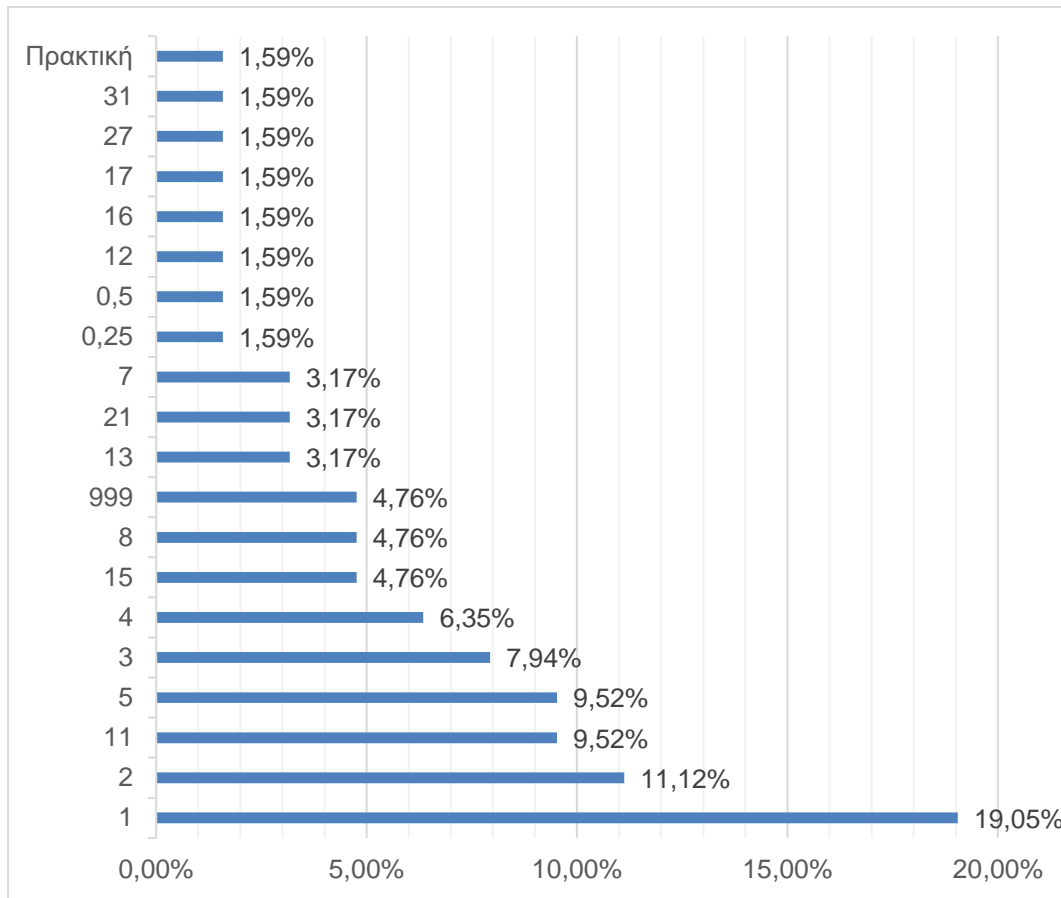
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	63	44,4	44,4	44,4
	Όχι	79	55,6	55,6	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.4 Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.



Από τους 63 εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά στην παραπάνω ερώτηση (δηλαδή σε ποσοστό το 44,4% των ερωτηθέντων), παρατηρούμε στο παρακάτω διάγραμμα ότι οι περισσότεροι έχουν εμπειρία ενός και δύο ετών με ποσοστά 19,05% και 11,12% αντίστοιχα. Στο παρακάτω γράφημα, ακολουθούν με μικρότερα αλλά παρόμοια ποσοστά και οι υπόλοιπες διάρκειες ετών εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Κάποιοι ερωτηθέντες ενώ το ζητούμενο ήταν έτη, έγραψαν απλά ότι έχουν πραγματοποιήσει μόνο πρακτική άσκηση με το τμήμα σπουδών τους, με αποτέλεσμα αυτό να καταμετρηθεί σαν missing value.

Γράφημα 5.5 Χρόνια εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.



Παράλληλα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις του δείγματος στην ακόλουθη ερώτηση: «Σε τάξεις που έχετε διδάξει μέχρι σήμερα, ποιο προσεγγιστικά ποσό μαθητών αποτελούν οι πρόσφυγες/μετανάστες στο σύνολο της κάθε τάξης;» με το δείγμα να απαντά στην πλειοψηφία του με ποσοστό 43%, πως οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στο σύνολο κάθε τάξης αποτελούσαν ποσοστό 1-5%. Στη συνέχεια ακολουθούν με ποσοστό 21,1% οι απαντήσεις πως οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στο σύνολο κάθε τάξης αποτελούσαν ποσοστό 21-40%. Το 16,9% του δείγματος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δήλωσαν πως οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στο σύνολο κάθε τάξης αποτελούσαν ποσοστό 6-10% και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά απαντήσεις όπως με 9,2% ότι οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στο σύνολο κάθε τάξης να αποτελούν ποσοστό >40% και με 8,5% οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στο σύνολο κάθε τάξης να αποτελούν

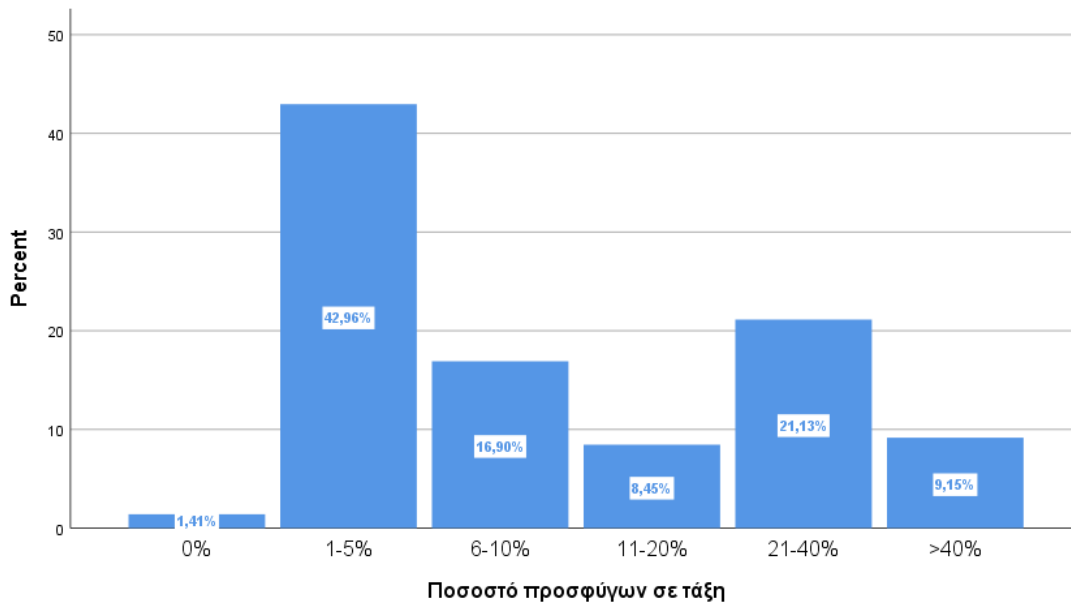
ποσοστό 11-20%. Προκύπτει επίσης από τη στατιστική ανάλυση του δείγματος πως ποσοστό 1,4% του δείγματος, δήλωσε μηδενική παρουσία προσφύγων/μεταναστών στο σύνολο της κάθε τάξης.

Οι απαντήσεις αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και στο ακόλουθο γράφημα.

Πίνακας 5.5 Ποσοστό προσφύγων/μεταναστών σε κάθε τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0%	2	1,4	1,4	1,4
	1-5%	61	43,0	43,0	44,4
	6-10%	24	16,9	16,9	61,3
	11-20%	12	8,5	8,5	69,7
	21-40%	30	21,1	21,1	90,8
	>40%	13	9,2	9,2	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.6 Ποσοστό προσφύγων/μεταναστών σε κάθε τάξη



Η επόμενη ερώτηση στην οποία καλούνταν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί σχετιζόταν με τον βαθμό γνώσης και το βαθμό επιμόρφωσής τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία θα απεικονιστούν παρακάτω. Η απαντητική κλίμακα των οκτώ αυτών γνωστικών αντικειμένων είναι η 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου έχουμε τις εξής απαντήσεις: 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ. Η κλίμακα Likert θεωρείται μια πρόσφορη τεχνική για τέτοιου είδους μετρήσεις, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία μιας ομοιόμορφης δομής, η οποία είναι εύκολο να ακολουθηθεί από τον ερευνητή αλλά ταυτόχρονα είναι κατανοητή από τον ερωτώμενο, αφού έχει όμοιες ενδεχόμενες απαντήσεις. Επιπρόσθετα, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις απαντώνται εύκολα, παρέχουν εντονότερη συγκέντρωση στο αντικείμενο της ερώτησης, αυξάνουν την επιθυμία της συμμετοχής, ενισχύουν την αντικειμενικότητα και παρουσιάζουν ευκολία κωδικοποίησης και ποσοτικοποιημένης ανάλυσης. Τα γνωστικά αντικείμενα που τέθηκαν υπό διερεύνηση είναι τα ακόλουθα:

- Γνώση μεταναστευτικών ροών
- Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Θέματα που εγείρει η ταυτότητα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον

- Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς
- Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Γνώση ξένης γλώσσας για διδασκαλία σε γλώσσα εκτός ελληνικών(δίγλωσση εκπαίδευση)
- Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας
- Επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών / μεταναστών

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν η κλίμακα που αποτελείται από τα ως άνω γνωστικά αντικείμενα είναι αξιόπιστη εκτελέσαμε έλεγχο αξιοπιστίας ώστε να βρούμε το συντελεστή Cronbach α .

Πίνακας 5.6 Ανάλυση αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,906	,929	8

Πίνακας 5.7 Σύνολο στατιστικών στοιχείων

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Γνώση μεταναστευτικών ροών	17,6549	45,788	,760	,664	,889

Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	17,2535	44,361	,818	,770	,883
Θέματα που εγείρει η ταυτότητα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον	17,3662	44,943	,821	,798	,883
Περίεργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς	16,7817	47,179	,694	,534	,895
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	17,3099	44,471	,781	,659	,887
Γνώση ξένης γλώσσας για διδασκαλία σε γλώσσα εκτός ελληνικών(δίγλωσση εκπαίδευση)	17,6056	49,687	,454	,301	,917
Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας	17,6761	47,710	,609	,453	,902
Επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών	17,6620	47,786	,695	,503	,895

Παρατηρούμε ότι το υπο-ερωτηματολόγιο αυτό (με τα 8 γνωστικά αντικείμενα για τα οποία καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί) έχει πολύ καλή αξιοπιστία καθώς βρέθηκε ότι ο **Cronbach's Alpha = 0,906**. Από το δεύτερο πίνακα (πίνακας 5.7) προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο δε χρήζει ανάγκης να του αφαιρεθεί κάποια

ερώτηση καθώς στην περίπτωση αυτή ο δείκτης Cronbach's Alpha θα βελτιωθεί στο 0,917, κάτι που είναι πρακτικά αμελητέο σαν αλλαγή. Επιπλέον από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι συνολικά ο μέσος όρος της ερώτησης αυτής (ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου) είναι 2,4331 κάτι που σημαίνει ότι στο σύνολο των υποερωτήσεων το δείγμα απάντησε ότι δεν έχει επαρκή εμβάθυνση γνώσης και επιμόρφωσης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που τέθηκαν.

Πίνακας 5.8 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q7Median	142	1,00	5,00	2,4331	1,08541
Valid N (listwise)	142				

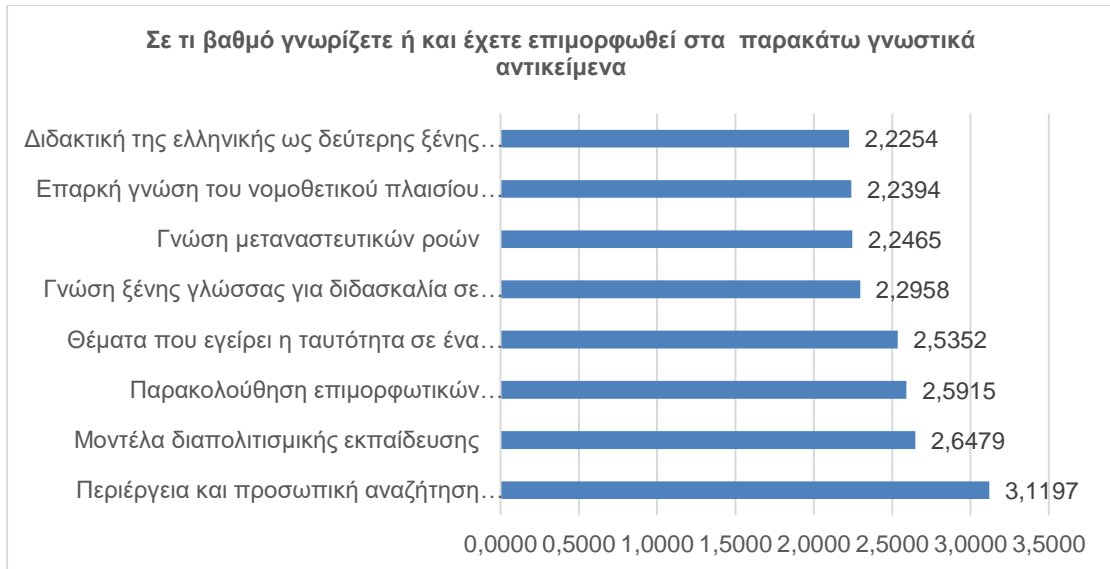
Πιο συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων της ερώτησης αυτής, παρατίθενται με πίνακα και διάγραμμα παρακάτω:

Πίνακας 5.9 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev.
Γνώση μεταναστευτικών ροών	142	1,00	5,00	2,2465	1,22727
Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	142	1,00	5,00	2,6479	1,27828
Θέματα που εγείρει η ταυτότητα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον	142	1,00	5,00	2,5352	1,22424

Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς	142	1,00	5,00	3,1197	1,18790
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	142	1,00	5,00	2,5915	1,31632
Γνώση ξένης γλώσσας για διδασκαλία σε γλώσσα εκτός ελληνικών(δίγλωσση εκπαίδευση)	142	1,00	5,00	2,2958	1,32509
Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας	142	1,00	5,00	2,2254	1,26263
Επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών	142	1,00	5,00	2,2394	1,12942
Valid N (listwise)	142				

Γράφημα 5.7 Σε τι βαθμό γνωρίζετε ή και έχετε επιμορφωθεί στα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα



Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα, ο μέγιστος μέσος όρος για τα επιμορφωτικά αντικείμενα είναι 3,1197 και αντιστοιχεί στην «Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς». Έπειτα, ακολουθούν με μέσους 2,6479 και 2,5915 αντίστοιχα τα αντικείμενα «Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση». Τέλος, διαφαίνεται πως λιγότερη γνώση φαίνεται να παρουσιάζουν στο αντικείμενο της «Διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας» με μέσο όρο 2,2254 και η «επαρκής γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών» με μέσο όρο 2,2394. Συμπερασματικά επομένως, όπως είδαμε και παραπάνω παρατηρούμε ότι ο βαθμός επιμόρφωσης σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι χαμηλός.

Στη συνέχεια στο δείγμα της έρευνάς μας, τέθηκε η ερώτηση: “ Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας θεωρείτε ως καθόλου αναγκαίες, ποιες απολύτως απαραίτητες και ποιες ως ιδιαίτερα πρόσθετες και

ενισχυτικές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών;”. Και για την ερώτηση αυτή έγινε χρήση 3-βάθμιας κλίμακας Likert με τις εξής απαντήσεις: 1 = καθόλου αναγκαία, 2 = απολύτως απαραίτητη, 3 = ιδιαίτερα πρόσθετη και ενισχυτική. Τις υπό διερεύνηση διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας αποτέλεσαν οι ακόλουθες:

- Γνώση μεταναστευτικών ροών
- Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Θέματα που εγείρει η ταυτότητα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον
- Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς
- Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Γνώση ξένης γλώσσας για διδασκαλία σε γλώσσα εκτός ελληνικών(δίγλωσση εκπαίδευση)
- Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας
- Επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών
- Πολιτισμική αυτογνωσία/κατανόηση και κατανόηση κοσμοθεωριών άλλων πολιτισμών
- Ειδικές γνώσεις για τον πολιτισμό

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ο συντελεστής Cronbach a βρέθηκε 0,694 και επομένως η κλίμακα κρίνεται ως ασθενώς αξιόπιστη.

Πίνακας 5.10 Ανάλυση αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,694	,699	10

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι συνολικά ο μέσος όρος της ερώτησης 8 είναι 2,3768 κάτι που σημαίνει ότι στο σύνολο των υπο-ερωτήσεων το δείγμα απάντησε ότι οι διαστάσεις διαπολιτισμικής επάρκειας που αναφέρονται κρίνονται από απολύτως απαραίτητες έως ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές.

Πίνακας 5.11 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q8Median	142	1,00	3,00	2,3768	,45813
Valid N (listwise)	142				

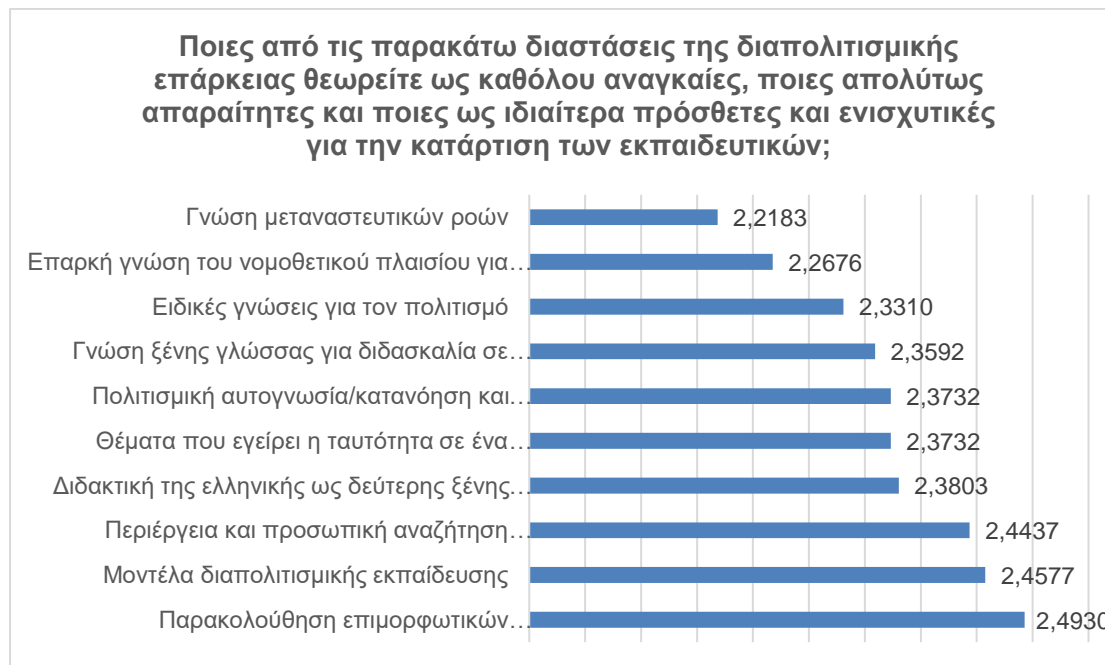
Αναλυτικότερα, οι μέσοι όροι των επιμέρους διαστάσεων της διαπολιτισμικής επάρκειας παρατίθενται με πίνακα και διάγραμμα παρακάτω:

Πίνακας 5.12 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γνώση μεταναστευτικών ροών	142	1,00	3,00	2,2183	,68537
Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	142	1,00	3,00	2,4577	,51396
Θέματα που εγείρει η ταυτότητα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον	142	1,00	3,00	2,3732	,51377

Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς	142	1,00	3,00	2,4437	,57765
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	142	1,00	3,00	2,4930	,52924
Γνώση ξένης γλώσσας για διδασκαλία σε γλώσσα εκτός ελληνικών(δίγλωσση εκπαίδευση)	142	1,00	3,00	2,3592	,63404
Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας	142	1,00	3,00	2,3803	,59230
Επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών	142	1,00	3,00	2,2676	,61788
Πολιτισμική αυτογνωσία/κατανόηση και κατανόηση κοσμοθεωριών άλλων πολιτισμών	142	1,00	3,00	2,3732	,55364
Ειδικές γνώσεις για τον πολιτισμό	142	1,00	3,00	2,3310	,64930
Valid N (listwise)	142				

Γράφημα 5.8 Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας θεωρείτε ως καθόλου αναγκαίες, ποιες απολύτως απαραίτητες και ποιες ως ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών;



Όπως παρατηρούμε από την ανάλυση του δείγματος τη σημαντικότερη διάσταση της διαπολιτισμικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν η «Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση» με μέσο όρο 2,4930, ακολουθούν τα «Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» με μέσο όρο 2,4577 καθώς και η «Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς» με μέσο όρο 2,4437. Ως χαμηλότερες διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας κρίνονται η «Γνώση μεταναστευτικών ροών» με μέσο όρο 2,2183 και η «Επαρκής γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών» με μέσο όρο 2,2676 και πάλι, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση στην οποία απάντησε το δείγμα μας.

Εν συνεχεία, στην ερώτηση που ακολουθούσε: «Σε τι βαθμό γνωρίζετε τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα» διερευνήθηκε η κατάκτηση της γνώσης για τα εξής ζητήματα:

- Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων

- Σχέσεις με γονείς
- Διαχείριση μεικτής τάξης
- Διαχείριση τάξεων υποδοχής
- Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων
- Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας

Η απαντητική κλίμακα των έξι γνωστικών αντικειμένων είναι και πάλι η 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου έχουμε τις εξής απαντήσεις: 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ. Για τη συγκεκριμένη κλίμακα διενεργήθηκε έλεγχος για την αξιοπιστία της καθώς και υπολογισμός του μέσου όρου των απαντήσεων συνολικά για την κλίμακα και τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

Πίνακας 5.13 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,758	,763	6

Πίνακας 5.14 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q9Median	142	1,00	5,00	2,8169	,90991
Valid N (listwise)	142				

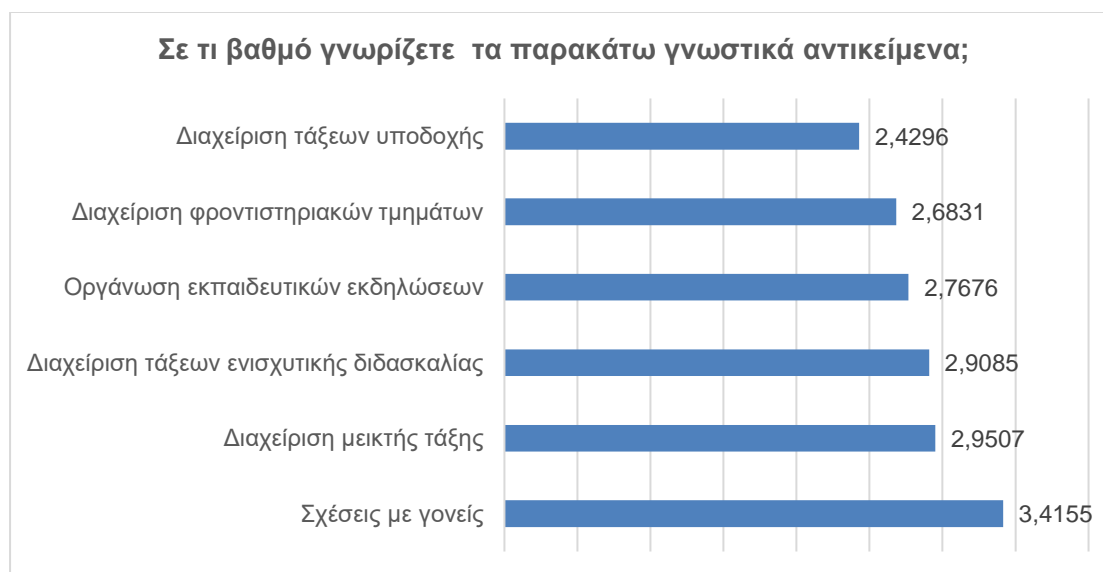
Στη συγκεκριμένη ερώτηση ο συντελεστής Cronbach a βρέθηκε 0,758 και επομένως η κλίμακα κρίνεται ως αξιόπιστη. Επιπλέον συνολικά ο μέσος όρος της ερώτησης αυτής (ερώτηση 9) είναι 2,8169 κάτι που σημαίνει ότι στο σύνολο των αντικειμένων που τέθηκαν το δείγμα απάντησε ότι δεν έχει επαρκή βαθμό γνώσης.

Αναλυτικότερα, για τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα οι μέσοι όροι παρατίθενται ως εξής στον ακόλουθο πίνακα και γράφημα αντίστοιχα.

Πίνακας 5.15 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων	142	1,00	5,00	2,7676	1,20086
Σχέσεις με γονείς	142	1,00	5,00	3,4155	,97663
Διαχείριση μεικτής τάξης	142	1,00	5,00	2,9507	1,01986
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	142	1,00	5,00	2,4296	1,25137
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	142	1,00	5,00	2,6831	1,18123
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας	142	1,00	5,00	2,9085	1,16634
Valid N (listwise)	142				

Γράφημα 5.9 Σε τι βαθμό γνωρίζετε τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα;



Από την παραπάνω ανάλυση συμπεραίνεται ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το γνωστικό αντικείμενο «Σχέσεις με γονείς» είναι αυτό με τη μεγαλύτερη εμβάθυνση για όλους, γνωρίζοντας το καλύτερα εν συγκρίσει με τα υπόλοιπα με μέσο όρο 3,4155. Έπειτα ακολουθούν τα αντικείμενα «Διαχείριση μεικτής τάξης» με μέσο όρο 2,9507 και «Διαχείριση ενισχυτικής διδασκαλίας» με μέσο όρο 2,9085. Επιπλέον, το αντικείμενο με τη λιγότερη γνώση κρίνεται η «διαχείριση τάξεων υποδοχής» με μέσο όρο 2,4296.

Στην επόμενη ερώτηση (ερώτηση 10) τέθηκε στους εκπαιδευτικούς ο προβληματισμός σχετικά με το “Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις της διαπολιτισμικής ετοιμότητας θεωρείτε ως καθόλου αναγκαίες, ποιες απολύτως απαραίτητες και ποιες ως ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών;”. Και στην ερώτηση αυτή έγινε χρήση 3-βάθμιας κλίμακας Likert με τις εξής απαντήσεις: 1 = καθόλου αναγκαία, 2 = απολύτως απαραίτητη, 3 = ιδιαίτερα πρόσθετη και ενισχυτική. Οι υπό διερεύνηση διαστάσεις διαπολιτισμικής ετοιμότητας είναι οι ακόλουθες:

- Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων
- Σχέσεις με γονείς
- Διαχείριση μεικτής τάξης

- Διαχείριση τάξεων υποδοχής
- Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων
- Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας

Ομοίως με τα παραπάνω έχουμε αξιόπιστη κλίμακα καθώς ο συντελεστής Cronbach α βρέθηκε 0,762 και συνολικά ο μέσος όρος της ερώτησης 10 είναι 2,4261 κάτι που σημαίνει ότι στο σύνολο των διαστάσεων που τέθηκαν το δείγμα τις κρίνει ως αναγκαίες και ιδιαίτερα προσθετικές και ενισχυτικές.

Πίνακας 5.16 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,762	,759	6

Πίνακας 5.17 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q10Median	142	1,00	3,00	2,4261	,48724
Valid N (listwise)	142				

Από την ανάλυση των επιμέρους διαστάσεων προκύπτουν με τη μορφή πίνακα και διαγράμματος τα εξής στοιχεία:

Πίνακας 5.18 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων	142	1,00	3,00	2,2746	,58521
Σχέσεις με γονείς	142	1,00	3,00	2,4225	,50982
Διαχείριση μεικτής τάξης	142	1,00	3,00	2,4437	,52626
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	142	1,00	3,00	2,4718	,57972
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	142	1,00	3,00	2,3521	,59784
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας	142	1,00	3,00	2,4225	,59934
Valid N (listwise)	142				

Γράφημα 5.10 Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις της διαπολιτισμικής ετοιμότητας θεωρείτε ως καθόλου αναγκαίες, ποιες απολύτως απαραίτητες και ποιες ως ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών;



Από τις παραπάνω αναλύσεις, ως ιδιαίτερα απαραίτητες κρίνονται οι διαστάσεις: «Διαχείριση τάξεων υποδοχής» με μέσο όρο 2,4718, «Διαχείριση μεικτής τάξης» με μέσο όρο 2,4437 και «Σχέσεις με γονείς» με μέσο όρο 2,4225 ενώ με τη μικρότερη αναγκαιότητα κρίνεται η διάσταση «οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων με μέσο όρο 2,2746.

Τέλος, στο παρακάτω σύνολο ερωτήσεων γίνεται μία σκιαγράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια, εκπαίδευση και τάξη.

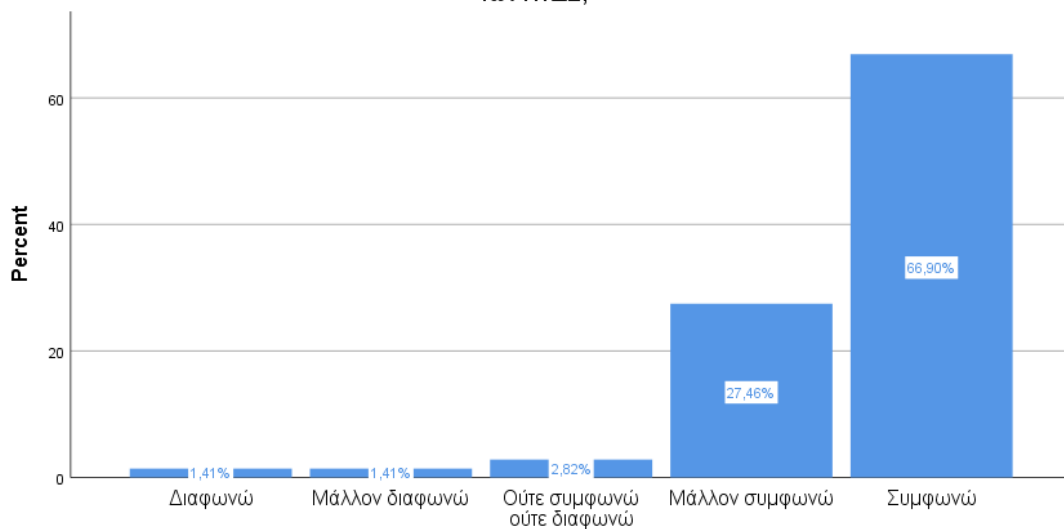
Συνεχίζοντας, ρωτήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αν θα ήταν ή όχι χρήσιμο μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική επάρκεια να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. Οι απαντήσεις τους, παρουσιάζονται παρακάτω στον ακόλουθο πίνακα και γράφημα.

Πίνακας 5.19 Μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική επάρκεια πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,4	1,4	1,4
	Μάλλον διαφωνώ	2	1,4	1,4	2,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	2,8	2,8	5,6
	Μάλλον συμφωνώ	39	27,5	27,5	33,1
	Συμφωνώ	95	66,9	66,9	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.11 Μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική επάρκεια πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ

Μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική επάρκεια πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ;



Παρατηρούμε πως, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, είναι θετική με την άποψη ότι τα μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική επάρκεια πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ. Το 66,9% του δείγματος συμφωνεί με την άποψη αυτή και το 27,5% δήλωσε και αυτό ότι μάλλον συμφωνεί. Έτσι, στο σύνολο η θετική αντίληψη είναι 94,4%. Πολύ μικρά ποσοστά της τάξης του 2,8% και από 1,4% λαμβάνει η ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) και η αρνητική στάση (Μάλλον διαφωνώ και διαφωνώ).

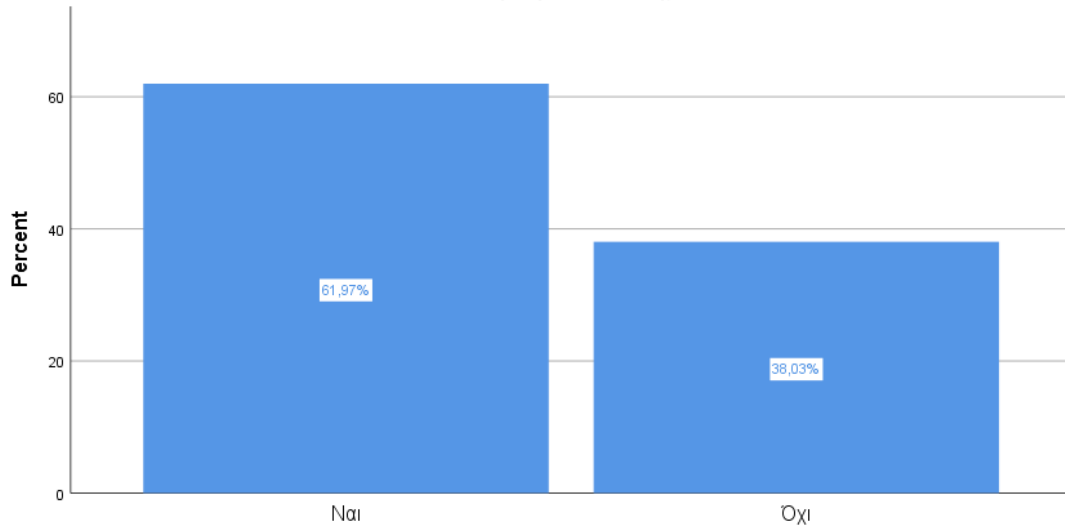
Η επόμενη ερώτηση, ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να γνωστοποιήσουν για το εάν έχουν παρακολουθήσει ποτέ σεμινάριο/επιμορφωτικό πρόγραμμα (είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως) με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί και τον κύριο σκοπό της έρευνας. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και γράφημα.

Πίνακας 5.20 Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/επιμορφωτικό πρόγραμμα (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) με αντικείμενο την διαπολιτισμική εκπαίδευση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	88	62,0	62,0	62,0
	Όχι	54	38,0	38,0	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.12 Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/επιμορφωτικό πρόγραμμα (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) με αντικείμενο την διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/επιμορφωτικό πρόγραμμα (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) με αντικείμενο την διαπολιτισμική εκπαίδευση;



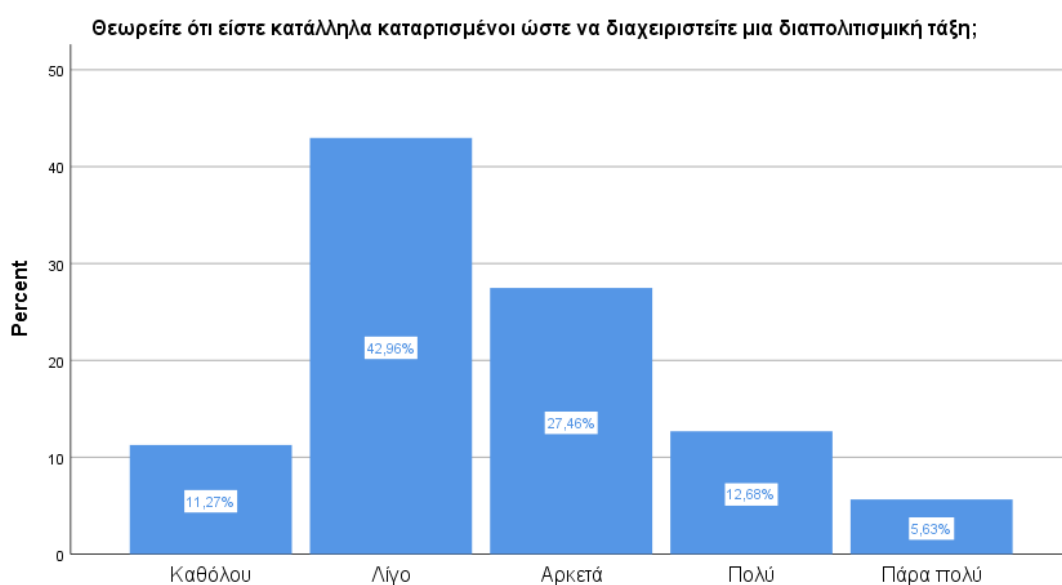
Διαπιστώνουμε από τα αποτελέσματα που προκύπτουν, πως το 62% του δείγματος (88 ερωτηθέντες δηλαδή), έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ, το 38% του δείγματος δεν έχει επιμορφωθεί σε αντίστοιχο πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν για το αν θεωρούν ή όχι τους εαυτούς τους καταρτισμένους, προκειμένου να διαχειριστούν μία διαπολιτισμική τάξη. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα σε πίνακα και γράφημα αντιστοίχως.

Πίνακας 5.21 Θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστείτε μια διαπολιτισμική τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	11,3	11,3	11,3
	Λίγο	61	43,0	43,0	54,2
	Αρκετά	39	27,5	27,5	81,7
	Πολύ	18	12,7	12,7	94,4
	Πάρα πολύ	8	5,6	5,6	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.13 Θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστείτε μία διαπολιτισμική τάξη;



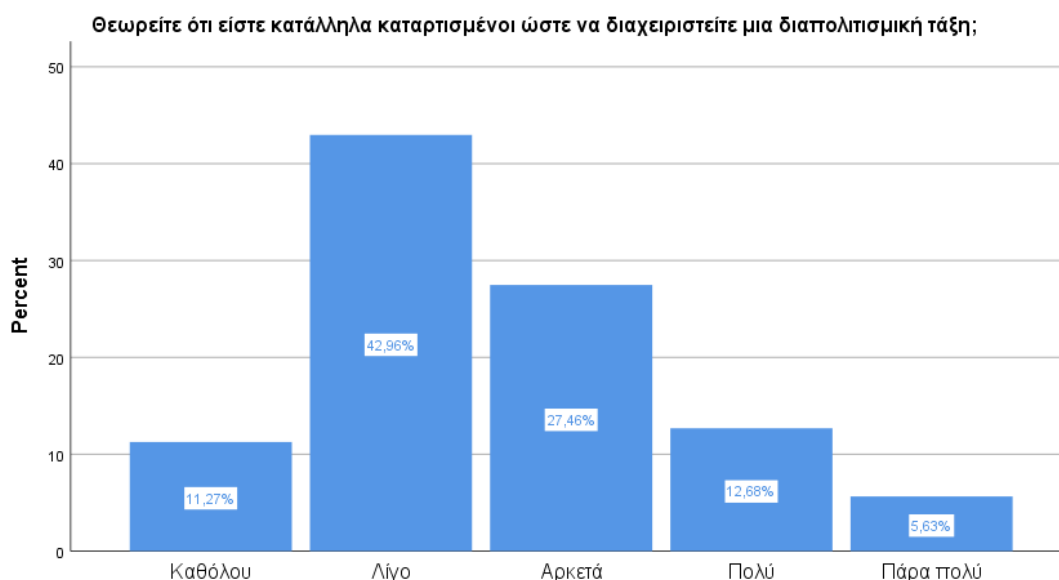
Διαπιστώνεται πως μόνο το 5,6% του δείγματος είναι σίγουρο ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστούν μια διαπολιτισμική τάξη (δίνοντας την απάντηση πάρα πολύ). Θετική στάση στην ερώτηση όμως, παρουσιάζει το 45,8% του δείγματος, που δίνει τια απαντήσεις: Αρκετά με ποσοστό 27,5%, Πολύ με ποσοστό 12,7% και πάρα πολύ με ποσοστό 5,6%. Αντίστοιχα το 43% του δείγματος δε θεωρεί ότι έχει τα κατάλληλα εργαλεία για να διαχειριστεί μία διαπολιτισμική τάξη (δίνοντας την απάντηση λίγο) και το 11,3% είναι σίγουρο ότι δε μπορεί να το κάνει (καθόλου).

Στην επόμενη ερώτηση εξετάζεται το ζήτημα για το αν μπορούν οι εκπαιδευτικοί (του δείγματος) να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων που υφίστανται σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα και στο γράφημα παρακάτω:

Πίνακας 5.22 Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	6,3	6,3	6,3
	Λίγο	51	35,9	35,9	42,3
	Αρκετά	52	36,6	36,6	78,9
	Πολύ	19	13,4	13,4	92,3
	Πάρα πολύ	11	7,7	7,7	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.14 Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;



Στην ίδια λογική με τις παραπάνω κυμαίνεται και η ερώτηση **«Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;»**. Μόνο, το 7,7% του δείγματος είναι σίγουρο ότι μπορεί να διαχειριστεί ικανοποιητικά προβλήματα σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ το 13,4% του δείγματος είναι λιγότερο σίγουρο αλλά θετικό ώστε να αντιμετωπίσει τυχόν θέματα σε ένα ως άνω περιβάλλον (δίνοντας ως απάντηση το “πολύ”). Παρόλα αυτά επειδή υπάρχουν και ερωτηθέντες που έχουν επιλέξει ως απάντηση το “αρκετά” στην ως άνω ερώτηση, συμπεραίνεται πως θετική στάση στο ερώτημα παρουσιάζει το 57,7% του δείγματος, ενώ το υπόλοιπο 42,2% (με ποσοστά 35,9% και 6,3%) απάντησαν λίγο και καθόλου αντίστοιχα.

Στην τελευταία ερώτηση, από την οποία απαρτιζόταν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν για το αν σέβονται ή

όχι τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών τους. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα, τα οποία απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα και γράφημα.

Πίνακας 5.23 Πιστεύετε ότι σέβαστε τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	3,5	3,5	3,5
Μάλλον συμφωνώ	37	26,1	26,1	29,6
Συμφωνώ	100	70,4	70,4	100,0
Total	142	100,0	100,0	

Γράφημα 5.15 Πιστεύετε ότι σέβεται τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών;



Στην ερώτηση αυτή διαπιστώνεται πως η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 70,4% σέβεται (δίνοντας την απάντηση συμφωνώ) ή μάλλον σέβεται με ποσοστό 26,1% (δίνοντας την απάντηση μάλλον συμφωνώ) τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών. Μόλις, το 3,5% του ποσοστού του δείγματος κρατάει ουδέτερη στάση στο ερώτημα (δίνοντας την απάντηση ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ).

Επιπροσθέτως, συνεχίζοντας στο **δεύτερο μέρος** του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε μία αυτοαξιολόγηση σε χαρακτηριστικά σημαντικά, τόσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όσο και για την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Η απαντητική κλίμακα των δώδεκα χαρακτηριστικών που παρατέθηκαν είναι η 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου έχουμε τις εξής απαντήσεις: 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ. Τα υπό διερεύνηση, χαρακτηριστικά, είναι τα παρακάτω:

- **Σεβασμός:** εκτίμηση των άλλων πολιτισμών

- **Ανοιχτότητα:** στη διαπολιτισμική μάθηση και σε άτομα από άλλους πολιτισμούς
- **Ανοχή στην ασάφεια:** Ικανότητα να μην είμαι απόλυτος/η στις τοποθετήσεις μου σε διάφορα θέματα και πρόθυμος/η να συζητήσω, να διαπραγματευτώ και να ανεχθώ μέχρι ενός σημείου έννοιες και αξίες διαφορετικές από αυτές που πρεσβεύω
- **Ευελιξία:** στη χρήση κατάλληλων μορφών και συμπεριφορών επικοινωνίας σε διαπολιτισμικές καταστάσεις
- **Περιέργεια και ανακάλυψη**
- **Ικανότητα να μην εκφέρω άμεσα άποψη** και να μην εκφέρω κρίση που ενδεχόμενα μπορεί να προσβάλει μαθητές και συνομιλητές μου
- **Ικανότητα προσαρμογής:** σε διαφορετικά στυλ επικοινωνίας / συμπεριφορές, σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα)
- **Δεξιότητες επικοινωνίας:** κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα
- **Κοινωνιογλωσσική ευαισθητοποίηση:** επίγνωση της χρήσης άλλων γλωσσών σε κοινωνικά πλαίσια
- **Δεξιότητες ακρόασης, παρατήρησης και ερμηνείας**
- **Δεξιότητες για ανάλυση, αξιολόγηση και συσχέτιση**
- **Ενσυναίσθηση**

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν η κλίμακα που αποτελείται από τα ως άνω γνωστικά αντικείμενα είναι αξιόπιστη, εκτελέσαμε έλεγχο αξιοπιστίας ώστε να βρούμε το συντελεστή Cronbacha.

Πίνακας 5.24 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Based on N of Items
,922	,924	12

Από τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι έχουμε ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα καθώς το συντελεστής Cronbach a βρέθηκε 0,922 και συνολικά ο μέσος όρος της ερώτησης του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου είναι 4,0699 κάτι που σημαίνει ότι στο σύνολο των διαστάσεων που τέθηκαν στους ερωτώμενους, το δείγμα αυτό-αξιολογείται ικανοποιητικά και με θετικές αξιολογήσεις.

Πίνακας 5.25 Περιγραφική Στατιστική

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QBMedian	142	2,00	5,00	4,0669	,69759
Valid N (listwise)	142				

Πιο συγκεκριμένα, αναλύοντας τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά παρατηρούμε τα ακόλουθα ευρήματα στον παρακάτω πίνακα και γράφημα αντίστοιχα:

Πίνακας 5.26 Αξιολόγηση εαυτού στα ακόλουθα στοιχεία

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σεβασμός (εκτίμηση των άλλων πολιτισμών)	142	2,00	5,00	4,4296	,66735
Ανοιχτότητα(στη διαπολιτισμική μάθηση και σε άτομα από άλλους πολιτισμούς)	142	2,00	5,00	4,2676	,75245
Ανοχή στην ασάφεια	142	1,00	5,00	4,0070	,88723
Ευελιξία	142	2,00	5,00	3,9085	,83288

Περιέργεια και ανακάλυψη	142	2,00	5,00	4,0070	,85466
Ικανότητα να μην εκφέρω άμεσα άποψη	142	2,00	5,00	4,1620	,81334
Ικανότητα προσαρμογής	142	1,00	5,00	3,9577	,87416
Δεξιότητες επικοινωνίας	142	1,00	5,00	3,8803	,95637
Κοινωνιογλωσσική ευαισθητοποίηση	142	1,00	5,00	3,4718	1,01544
Δεξιότητες ακρόασης, παρατήρησης και ερμηνείας	142	1,00	5,00	4,0141	,83357
Δεξιότητες για ανάλυση, αξιολόγηση και συσχέτιση	142	1,00	5,00	3,7958	,94185
Ενσυναίσθηση	142	2,00	5,00	4,3451	,77227
Valid N (listwise)	142				

Γράφημα 5.16 Αξιολόγηση εαυτού στα ακόλουθα στοιχεία



Όπως διαπιστώνεται λοιπόν από την ανάλυση του δείγματος και παρουσιάζεται και με τη μορφή διαγράμματος παραπάνω, τα χαρακτηριστικά εκείνα που αξιολογούνται υψηλά από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την αυτό-αξιολόγησή τους είναι με φθίνουσα σειρά τα εξής: 1) ο **Σεβασμός** στους άλλους πολιτισμούς (4,4296), 2) η **Ενσυναίσθηση** (4,3451), 3) η **Ανοιχτότητα** (4,2676) και 4) η **Ικανότητα να μην εκφέρουν άμεσα άποψη** (4,162). Με μικρότερους μέσους όρους, άρα συνεπώς και με μικρότερο βαθμό αξιολόγησης (από τους ερωτηθέντες) έχουν βρεθεί: 1) η **Κοινωνιογλωσσική ευαισθητοποίηση** (3,4718), 2) οι **Δεξιότητες για ανάλυση, αξιολόγηση και συσχέτιση** (3,7958), 4) οι **Δεξιότητες Επικοινωνίας** (3,8803), και 5) η **Ευελιξία** (3,9085).

Στο **τρίτο μέρος** του ερωτηματολογίου υπήρχε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου για τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να δώσουν τη δική τους οπτική. Η ερώτηση αυτή ήταν η παρακάτω: **“Αφιερώστε το χρόνο που χρειάζεστε και σκεφτείτε τις εμπειρίες σας σε πολυπολιτισμικά πλαίσια και τις καταστάσεις που ζήσατε. Τι σας βοήθησε να αλληλεπιδράσετε πιο αποτελεσματικά; Σκεφτείτε πώς θα μπορούσατε να βελτιώσετε τις δεξιότητές σας, κυρίως αυτές που αξιολογήσατε με τιμές 1 και 2”**.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση από τα 142 άτομα που συμπλήρωσαν συνολικά το ερωτηματολόγιο, απάντησαν τα 68. Λίγο λιγότερα δηλαδή από τα μισά. Οι απαντήσεις αυτών, ήταν πολλαπλές (εξ’ ου και η συχνότητα των απαντήσεων έφτασε τις 106). Μετά από κωδικοποίηση των απαντήσεων προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα, τα οποία απεικονίζονται σε πίνακα και διάγραμμα, παρακάτω.

Πίνακας 5.27 Τι σας βοήθησε να αλληλεπιδράσετε πιο αποτελεσματικά και Τρόποι βελτίωσης δεξιοτήτων.

Παρατηρήσεις	Συχνότητα	%
Επιμόρφωση (σεμινάριο, μεταπτυχιακό)	26	24,53%

Ενσυναίσθηση	20	18,87%
Καλές πρακτικές από άλλους καθηγητές	8	7,55%
Υπομονή	8	7,55%
Σεβασμός	7	6,60%
Επικοινωνία με τους μαθητές	6	5,66%
Αποδοχή	6	5,66%
Εκμάθηση της αλλοδαπής γλώσσας των μαθητών	6	5,66%
Προσαρμογή επικοινωνίας με εναλλακτικούς τρόπους (γλώσσα σώματος, ζωγραφική κτλ)	4	3,77%
Αναζήτηση πληροφοριών στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων	4	3,77%
Επικοινωνία με οικογένειες μαθητών	2	1,89%
Υποχρεωτικά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο για διαπολιτισμικότητα	2	1,89%
Παρουσίαση της διαφορετικής κουλτούρας	2	1,89%
Διαθεματικότητα	1	0,94%
Δραματοποίηση εντός τάξης	1	0,94%
Συζήτηση με μαθητές	1	0,94%
Χρήση γλώσσας αμοιβαία γνωστής	1	0,94%
Προσωπικό κίνητρο βελτίωσης	1	0,94%
	106	100,00%

Γράφημα 5.17 Τι σας βοήθησε να αλληλεπιδράσετε πιο αποτελεσματικά και Τρόποι βελτίωσης δεξιοτήτων



Όπως παρατηρούμε από τα παραπάνω, η πλειοψηφία των απόψεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επικεντρώθηκε στην **Επιμόρφωση** (σεμινάριο, μεταπτυχιακό) με ποσοστό 24,53% για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους, η **Ενσυναίσθηση** με ποσοστό 18,87% οι **καλές πρακτικές από (άλλους) έμπειρους καθηγητές** με ποσοστό 7,55%, η **Υπομονή** με ποσοστό επίσης 7,55% και ο **σεβασμός** με ποσοστό 6,60%, θεωρούν ότι συντελούν στην καλύτερη αλληλεπίδραση τους τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτήν καθώς και στη βελτίωση των δεξιοτήτων που διαθέτουν. Τα μικρότερα ποσοστά (στην ερώτηση αυτή) συγκεντρώνουν τα προσωπικά κίνητρα βελτίωσης ,η χρήση αμοιβαίας γλώσσας, η συζήτηση με μαθητές, η δραματοποίηση εντός τάξης και η διαθεματικότητα (από 0,94% για την κάθε άποψη).

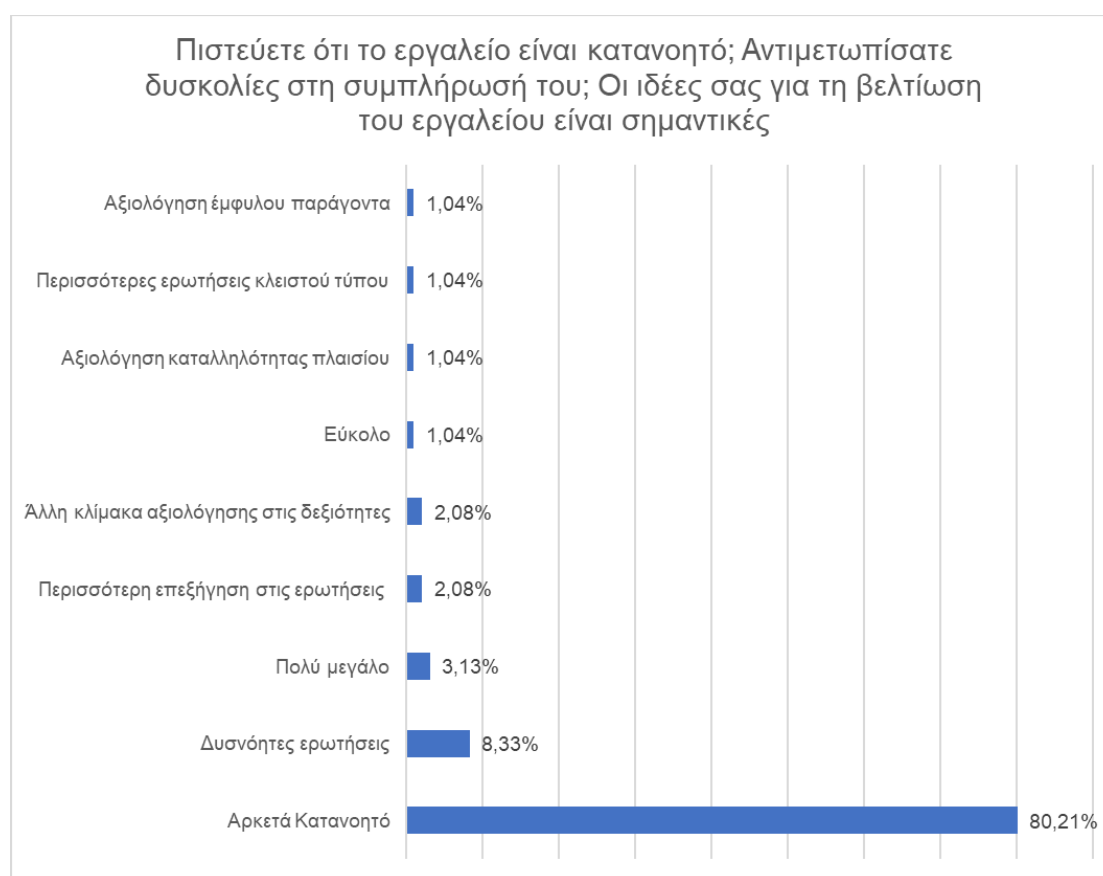
Στο **τέταρτο και τελευταίο μέρος** του ερωτηματολογίου τέθηκε επίσης μία ανοιχτή ερώτηση στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, η οποία σχετιζόταν με την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου, ως εργαλείου της έρευνας και ήταν η ακόλουθη: **“Πιστεύετε ότι το εργαλείο είναι κατανοητό; Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη συμπλήρωσή του; Οι ιδέες σας για τη βελτίωση του εργαλείου είναι σημαντικές”**.

Η συγκεκριμένη ερώτηση, από τους 142 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους 93. Από τα 2/3 δηλαδή του συνολικού δείγματος της έρευνας. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα που προκύπτουν, παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα:

Πίνακας 5.28 Αξιολόγηση εργαλείου έρευνας

Παρατηρήσεις	Συχνότητα	%
Αρκετά Κατανοητό	77	80,21%
Δυσνόητες ερωτήσεις	8	8,33%
Πολύ μεγάλο	3	3,13%
Περισσότερη επεξήγηση στις ερωτήσεις	2	2,08%
Άλλη κλίμακα αξιολόγησης στις δεξιότητες	2	2,08%
Εύκολο	1	1,04%
Αξιολόγηση καταλληλότητας πλαισίου	1	1,04%
Περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου	1	1,04%
Αξιολόγηση έμφυλου παράγοντα	1	1,04%
	96	100%

Γράφημα 5.28 Αξιολόγηση εργαλείου έρευνας



Από τα παραπάνω ευρήματα, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 80,21% θεωρεί το ερωτηματολόγιο αρκετά κατανοητό. Με πολύ μικρότερα ποσοστά έχουν γίνει κάποια σχόλια από τους ερωτηθέντες όπως ότι: κάποιες ερωτήσεις ήταν δυσνόητες (ποσοστό 8,33%) ή ότι το ερωτηματολόγιο ήταν μακροσκελές (ποσοστό 3,13%) ή ότι χρειαζόταν περισσότερη επεξήγηση στις ερωτήσεις (ποσοστό 2,08%). Προτάσεις για βελτίωση αυτού, θα μπορούσε να είναι από τεχνικής άποψης του ερωτηματολογίου, η διαφοροποίηση της κλίμακας αξιολόγησης στις δεξιότητες, η επιλογή περισσότερων ερωτήσεων κλειστού τύπου και από την άποψη εμπάθυνσης της έρευνας, η αξιολόγηση της καταλληλότητας του νομικού πλαισίου καθώς και η επέκταση της έρευνας πέρα από τη διαπολιτισμικότητα.

Κεφάλαιο 6^ο : Συζήτηση

Κατόπιν της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας και σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, διαπιστώθηκε ότι το θέμα της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών. Από την μελέτη των προηγηθέντων ερευνών συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αμφιβολίες τους ως προς την διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα και κατ' επέκταση στο βαθμό που μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών. Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες, όντας ή όχι έτοιμες να δεχθούν μαθητές με διαφορετική πολυπολιτισμική προέλευση, καλούνται να προσαρμοστούν στα σύγχρονα δεδομένα, διαφοροποιώντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες τους.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Όπως προκύπτει από την στατιστική ανάλυση του δείγματος και κατόπιν διερεύνησης των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, δημιουργήθηκε μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός και η οποία σχετίζεται με τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης, τις παραδόσεις κ.α. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες καθώς και την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω γνώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων.

Αναφορικά, λοιπόν, με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, είμαστε σε θέση να εξάγουμε σαφή συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που απορρέει από τα ερευνητικά δεδομένα είναι ότι η αναλογία φύλου είναι άνιση. Οι γυναίκες φαίνεται ότι αποτελούν τον κυρίαρχο

πληθυσμό του επαγγέλματος καθώς υπερτερούν σε σχέση με τους άντρες. Σχετικά με τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες ανήκουν οι συμμετέχοντες, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία τους ανήκει στην ώριμη ηλικία, καθώς παραπάνω από το μισό του δείγματος (55,7%) αποτελείται από εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, ηλικία που αποδεικνύει παράλληλα και αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Τα στοιχεία αυτά, αποδεικνύουν την αντικειμενικότητα και τη ρεαλιστικότητα των απόψεων που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι περίπου το 44% των εκπαιδευτικών κατέχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, γεγονός που αποδεικνύει το ενδιαφέρον, την ανάγκη καθώς και την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εμβαθύνουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στα πλαίσια της ολοένα και συνεχής εκπαίδευσής τους. Εντούτοις όμως, μόνο το 2,8% αφορά σε Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εύρημα που συνηγορεί με την ελλιπή διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, στοιχείο που θα αναλυθεί και μετέπειτα. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (62%) έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα (διά ζώσης ή εξ' αποστάσεως) διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που συνηγορεί στην επιθυμία της απόκτησης περισσότερων γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Εντούτοις όμως το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με ένα από τα γενικά συμπεράσματα της έρευνάς μας, που αφορά την απουσία της διαπολιτισμικής επάρκειας και της ετοιμότητας στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (94,4%) του δείγματος τάσσεται θετικά υπέρ της υποχρεωτικής ύπαρξης μαθημάτων με αντικείμενο τη διαπολιτισμική επάρκεια στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ. Σε έρευνα της Πίγκα (2009) , διαπιστώνεται ότι στο 65% των παιδαγωγικών και φιλοσοφικών τμημάτων της χώρας δεν προβλέπονται στο πρόγραμμα σπουδών μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/ επάρκειας. Στη συγκεκριμένη έρευνα, διαπιστώνεται επίσης και η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, σχετικά με τη διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, το 44,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι έχει εμπειρία σε αυτές τις τάξεις. Όμως, οι περισσότεροι από αυτούς, έχουν εμπειρία μόλις ενός και δύο ετών με ποσοστά 19,05% και 11,12% αντίστοιχα. Αναφορικά με το ποσοστό ύπαρξης προσφύγων/ μεταναστών μαθητών στο σύνολο κάθε τάξης, προκύπτει πως το 30% του δείγματος

της έρευνάς μας έχει διδάξει σε τάξεις που το ποσοστό των μαθητών αυτών ανερχόταν στις κλάσεις 21-40% και >40%. Από την άλλη, το 43% του δείγματος είχε πολύ μικρό ποσοστό προσφύγων/ μεταναστών μαθητών στις τάξεις τους.

Ακολουθως, συμπεραίνεται από την ανάλυση του δείγματος, ότι ο βαθμός γνώσης και επιμόρφωσης σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με τη διαπολιτισμική επάρκεια που αποτελεί μέρος αυτής, είναι χαμηλός. Οι απαντήσεις που δόθηκαν αποδεικνύουν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικά γνωστικά αντικείμενα που είναι συνυφασμένα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως απολύτως απαραίτητες καθώς και ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές για την κατάρτισή τους βασικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας. Στο σημείο αυτό κρίνεται επίσης σκόπιμο να τονιστεί ότι χαμηλός είναι και ο βαθμός γνώσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους. Όπως αναφέρθηκε προγενέστερα, εκτός από τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας, κατά γενική ομολογία και οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής ετοιμότητας θεωρούνται αδιαμφισβήτητα απολύτως απαραίτητες και ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για τη διεξαγωγή αλλά και τη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου.

Το 54% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει πως δε διαθέτει τα κατάλληλα εργαλεία (γνώσεις, τεχνικές, πρακτικές) για να διαχειριστεί τις ανάγκες και να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες που φέρει μία διαπολιτισμική τάξη. Μόλις το 5,6% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είναι πλήρως καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστούν μία τέτοια τάξη. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποιητική διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν από την συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στις σχολικές τάξεις, με μόλις το 7,7% του δείγματος να εκφράζει σιγουριά σχετικά με την ικανοποιητική διαχείριση τέτοιου είδους καταστάσεων. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σέβεται τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις που διδάσκουν, αποτέλεσμα απολύτως αναμενόμενο.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν και με τα αποτελέσματα αντίστοιχων προγενέστερων ερευνών. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002) τα

πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα παρουσιάζουν τα προβλήματα και τις μεγάλες ελλείψεις που υπάρχουν σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ο Παπαχρήστος (2010) διαπιστώνει ότι η απουσία μαθημάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών έχει ως αποτέλεσμα την ελλιπή διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών μιας και οι περισσότεροι αισθάνονται απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν την εθνική, κοινωνική και πολιτισμική ποικιλομορφία που θα συναντήσουν στην τάξη, γεγονός που τους δημιουργεί μεγάλο άγχος και ανησυχία κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εν συνεχεία, και η έρευνα των Καρατζιά και Σπινθουράκη (2005) που είχε ως αντικείμενο μελέτης τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανέδειξε την ανεπάρκεια που αισθάνονται οι ίδιοι.

Έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί και σε περιοχές εκτός του νομού Αττικής αλλά και της Ελλάδας.

Σε έρευνα του Γεωργογιάννη (2009) εξετάστηκε ο βαθμός της εκπαιδευτικής και διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν σε σχολεία της Αχαΐας και του Λασιθίου, δηλώνοντας στην συντριπτική πλειοψηφία τους την ανεπάρκεια τους.

Εν συνεχεία, η χαμηλή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκύπτει και από την έρευνα των Αγγελόπουλου και Μάνεση (2017).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Παναγιωτόπουλου και Νικολαΐδου (2007), η οποία έλαβε χώρα σε δημοτικό σχολείο της Λεμεσού και οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς και απροετοίμαστοι να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες που δημιουργούνται από την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.

Αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν και στο διεθνή χώρο: στον ευρωπαϊκό χώρο, στην Αμερική, στον Καναδά, αλλά και στην Αυστραλία οδηγούν

στις ίδιες διαπιστώσεις. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Ωστόσο, σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, διαπιστώθηκε ότι στη συνέχεια εφαρμόσαν επιτυχώς στις τάξεις που φοιτούσαν μαθητές με πολυπολιτισμική προέλευση τα όσα διδάχθηκαν (Αβραμίδου, 2014).

Επιπροσθέτως, και η έρευνα του Γεωργογιάννη (2006) , η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχετίζεται με την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους καταλήγει πως οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση, δηλώνοντας την ανεπάρκειά τους. Δεν είναι δηλαδή σε θέση να μετουσιώσουν σε πράξη την επιστημονική γνώση και κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την οποία δε διαθέτουν, και πως αυτό που δηλώνουν ως ετοιμότητα είναι η εμπειρία που απέκτησαν από την καθημερινή επαφή τους τόσο με Έλληνες όσο και με αλλοδαπούς μαθητές. Επίσης, προτείνεται το κράτος να φροντίσει για την εξειδικευμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του.

Η έλλειψη θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, συνεπάγεται την ελλιπή διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους, καθώς διαφαίνεται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών αυτών(Σαμαρά, 2019).

Εν κατακλείδι, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό καταλήγουν σε παραπλήσια συμπεράσματα. Όπως διαπιστώθηκε και παραπάνω, η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως οι ίδιοι είναι ανεπαρκείς και ανέτοιμοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όταν καλούνται να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των μαθητών που αποτελούν τις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Συνεχίζοντας, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε μία αυτοαξιολόγηση σε χαρακτηριστικά σημαντικά, τόσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όσο και για την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Από την ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών είμαστε σε θέση να εξάγουμε σαφή

συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά εκείνα που αξιολογούνται ως πολύ σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά όπως ο σεβασμός στους άλλους πολιτισμούς, η ενσυναίσθηση, η ανοιχτότητα και η ικανότητα να εκφέρουν άμεσα άποψη, παρουσιάζονται ως ύψιστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά όπως η κοινωνιογλωσσική ευαισθητοποίηση, οι δεξιότητες για ανάλυση, αξιολόγηση και συσχέτιση, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η ευελιξία και τέλος η ικανότητα προσαρμογής παρουσιάζονται με μικρότερους μέσους όρους, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Από την παραπάνω αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως αξιολογούν τον εαυτό τους με μεγάλο μέσο όρο.

Επιπροσθέτως, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούταν από μία ανοιχτού τύπου ερώτηση, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τη δική τους οπτική σχετικά με τους πιθανούς τρόπους που θα συντελούσαν στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρόλο που στη συγκεκριμένη ερώτηση συμμετείχε το 50% σχεδόν των ερωτηθέντων, τα αποτελέσματα που προκύπτουν αφορούν στην Επιμόρφωση (σεμινάρια, μεταπτυχιακά) , στην Ενσυναίσθηση, στις καλές πρακτικές από (άλλους) έμπειρους καθηγητές και σε αρετές όπως η υπομονή και ο σεβασμός που θεωρούν ότι συντελούν στην καλύτερη αλληλεπίδρασή τους τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτήν, καθώς και στη βελτίωση των δεξιοτήτων που ήδη διαθέτουν. Επίσης, τα προσωπικά κίνητρα βελτίωσης, η χρήση αμοιβαίας γλώσσας, η συζήτηση με μαθητές, η δραματοποίηση εντός τάξης, η διαθεματικότητα, η παρουσίαση της διαφορετικής κουλτούρας και των πολιτισμών και τέλος η επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών αποτελούν τρόπους βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται με χαμηλότερα ποσοστά.

Τέλος, και στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε με μία ανοιχτού τύπου ερώτηση από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πόσο κατανοητό θα χαρακτήριζαν το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή, για τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συνάντησαν κατά την συμπλήρωσή του καθώς και για πιθανές ιδέες που διαθέτουν οι ίδιοι για τη βελτίωσή του. Διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (με ποσοστό 80%) θεωρεί το ερωτηματολόγιο αρκετά κατανοητό, ενώ οι πιθανές προτάσεις για τη βελτίωσή του αφορούσαν στη διαφοροποίηση της κλίμακας αξιολόγησης στις

δεξιότητες και η επιλογή περισσότερων ερωτήσεων κλειστού τύπου. Έτσι, από την παραπάνω ερώτηση, διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο και σε μεταγενέστερες έρευνες που ενδεχομένως θα διεξαχθούν.

Κεφάλαιο 7^ο : Συμπεράσματα- προτάσεις

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα έρευνα είναι σημαντικά και ενδεικτικά της επικρατούσας κατάστασης αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση που έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές από τις οποίες διέπεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνονται ως αναγκαίες και απολύτως απαραίτητες στην σύγχρονη κοινωνική και σχολική πραγματικότητα. Οι πρόσφυγες μαθητές αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που απαιτεί την προσπάθεια όλων για την ομαλή ένταξη και συνύπαρξη των μαθητών αυτών στις σχολικές τάξεις.

Παρά το γενικό κλίμα της ανασφάλειας και της ξενοφοβίας που υφίσταται στην κοινωνία, φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνάς μας ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και η πλειοψηφία αυτών σέβεται τις ιδιαιτερότητές τους. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τους εκπαιδευτικούς ως υπέρμαχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου και των πολιτισμών υπερτερούν με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως.

Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ότι σε γενικές γραμμές η αποτίμηση της προϋπάρχουσας διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ήταν ικανοποιητική, ενώ μεγάλο ποσοστό αυτών (62%) είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο/ επιμορφωτικό πρόγραμμα (διά ζώσης ή εξ' αποστάσεως) με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι χαμηλός και δεν παρουσιάζεται επαρκή εμβάθυνση γνώσης και επιμόρφωσης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που τέθηκαν υπό διερεύνηση. Έτσι διαφαίνεται η συνειδητοποίηση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για μια συνολική διαπολιτισμική επιμόρφωση, καθώς οι ίδιοι επιθυμούν να καταρτιστούν ώστε να εργαστούν αποδοτικότερα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Ανακεφαλαιώνοντας, από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνάς μας, τη διατύπωση των συμπερασμάτων καθώς και από τη γενική αποδοχή των δυσκολιών που συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διατυπώνονται παρακάτω ορισμένες

προτάσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις δομές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- Αναμόρφωση και ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των δημοτικών σχολείων, με στοιχεία τα οποία αναδεικνύουν την πολιτισμική ετερογένεια και τη διαφορετικότητα των μαθητών των σχολικών τάξεων.
- Διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος με λειτουργία εντατικών τμημάτων ένταξης, στοχεύοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των προσφύγων και στην καλύτερη και ομαλότερη διεκπεραίωση του έργου των εκπαιδευτικών.
- Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων/ σεμιναρίων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις αρχές που την διέπουν και δίνοντας έμφαση στις εφαρμογές κατάλληλων εκπαιδευτικών διδασκαλίας για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως βαθμίδας και ειδικότητας.
- Αξιολόγηση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.
- Εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών προπτυχιακού κύκλου των παιδαγωγικών σχολών της χώρας με μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο με θεωρητικό όσο και με πρακτικό υπόβαθρο, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μετουσιώνουν τις γνώσεις τους σε πράξη σε μία πολυπολιτισμική τάξη.
- Θέσπιση πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια της φοίτησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας: πρακτική σε Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ) , Τάξεις Υποδοχής(Τ.Υ), Τάξεις Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Μεικτές Τάξεις.
- Ανάπτυξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων εξειδίκευσης στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για απόκτηση τεχνογνωσίας και μεθόδευση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, λόγω των ολοένα αυξανόμενων αναγκών.

Εν κατακλείδι, όπως προαναφέρθηκε, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζει την περιορισμένη εκπαίδευση και ενημέρωση ,δηλώνοντας την ελλιπή διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητας τους.

Μιας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων της χώρας δεν περιλαμβάνει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ανταποκριθούν πλήρως και με αξιοπρέπεια στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών που συνθέτουν τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Συνεπώς έχοντας ως βασική αρχή την «εκπαίδευση για όλους» που σχετίζεται με την ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής προέλευσης του κάθε μαθητή και με την παροχή ίσων ευκαιριών, προκύπτει η ανάγκη ενημέρωσης, επιμόρφωσης και καθοδήγησης καθόλη τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και να διαχειριστούν την ετερογένεια των μαθητών τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε μία δύσκολη εποχή εξαιτίας της πανδημίας, γεγονός που αποδεικνύει την ύπαρξη πολλών και ποικίλων δυσκολιών κατά την διεξαγωγή της. Τα σχολεία, αυτό το διάστημα ήταν κλειστά, συνθήκη που μας ανάγκασε να αποστείλουμε τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά. Οι διευθυντές των σχολείων που λάμβαναν τα e-mail, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας σε αυτή τη πρωτόγνωρη κατάσταση, ενδεχομένως να αργούσαν να προωθήσουν τα e-mail γι' αυτό και καθυστερήσαμε αρκετά να λάβουμε ανατροφοδότηση από τους ίδιους και έτσι να συγκεντρώσουμε το απαιτούμενο δείγμα.

Επίσης, ένας ακόμα περιορισμός της έρευνάς μας είναι η χρήση μόνο ενός εργαλείου συλλογής ποσοτικών δεδομένων, του ερωτηματολογίου. Στην έρευνά μας δεν συμπεριλαμβανόταν η συλλογή ποιοτικών δεδομένων, όπως π.χ. η συζήτηση ή ημιδομημένη συνέντευξη, τα οποία ενδεχομένως να εμπλούτιζαν περαιτέρω την ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παράλληλα, η παρούσα κατάσταση, λόγω της πανδημίας που διανύουμε, δεν επέτρεπε την φυσική μας παρουσία στα σχολεία. Αυτό συνεπάγεται την αδυναμία συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι δάσκαλοι που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, δεν είχαν όλοι στο σύνολό τους διδακτική εμπειρία σε

διαπολιτισμική τάξη. Συνεπώς, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί για τις απαντήσεις που έδωσαν, βασίστηκαν στις γενικότερες απόψεις τους σχετικά με τα ζητήματα διδακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια κατά τη διαδικασία συλλογής του δείγματος, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προέρχονται από όσο το δυνατόν περισσότερους δήμους του νομού Αττικής, με απώτερο στόχο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας να οδηγούν σε αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των δασκάλων.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες

Αρχικά, εκφράζεται η άποψη ότι η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο και για μεταγενέστερες έρευνες, με παρεμφερές ερευνητικό ενδιαφέρον όπως τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό κατάρτισής τους πάνω σε γνωστικά αντικείμενα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατά πόσο μπορούν οι ίδιοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Επιπλέον, θα ήταν σημαντική η συνέχεια της έρευνας σε επίπεδο ευρωπαϊκής και ίσως και παγκόσμιας εμβέλειας, αποσκοπώντας στην εύρεση των διαφορών και των αντιθέσεων σχετικά με το βαθμό της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τα ελληνικά δεδομένα.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβραμίδου, Β. (2014). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στο εξωτερικό. Εκπαιδευτικές Καινοτομίες. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελοπούλου, Π & Μάνεσης Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. Έρευνα στην Εκπαίδευση. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία 2017, Τόμος 6, Τεύχος 1. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Εκδόσεις: Κριτική.

Βερνίκος, Δ., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Αθήνα: Κριτική.

Βρατσάλης, Κ., & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα Μάθησης. Εκπαιδευτική Κοινότητα .

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης Π., (2004) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004). Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών 1 Στο Π, Γεωργογιάννης, (επιμ), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο <https://docplayer.gr/5630842-Diapolitismiki-eparkeia-kai-etoimotita-ton-ekpaideyikon-a-vathmias-kai-v-vathmias-ekpaideysis.html> (2/4/2021)

Γεωργογιάννης, Π. (2007). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση (1η Εκδ., Τόμ. 1ος). Πάτρα: Ιδίου.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία. Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα: Εκδόσεις του ιδίου.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η θέση της Πρωτοβουλίας Άμεσης Διαδραστικής Δημοκρατίας Ελλάδας Τόμος 1ος Πάτρα : ΤΥΡΟCENTER.

Γεωργογιάννης, Π., & Μπάρος, Β. (2010). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2006). Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα – Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο Δ. Χατζηδήμου και Χ. Βιτσιλάκη, Το σχολείο στην κοινωνία της

πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ρόδος, 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. & Χοντολίδου, Ε. (2019). Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων. Γ΄ Τόμος. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Γυμνάσιο. Αθήνα : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γκότοβος Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα- Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, Εισήγηση στο παγκόσμιο συνέδριο για την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού στο περιοδικό "Τα Εκπαιδευτικά", τεύχ. 16/1989. Αθήνα, 9-11 Μαΐου, 1989. Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου 2021 από: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0>

Δαμανάκης, Μ. (1993). Μετανάστευση και Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΑΔΑΠ. (2004). Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Εμμανουήλ, Σ. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένα παράδειγμα, το μυθιστόρημα: Το Τουρκάκι, εγώ και το Αραπάκι της Ματούλας Καραγιάννη Τόλκα. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.). Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό – νεανικό μυθιστόρημα. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Ζαχαριά, Ν. (2018) «Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση». Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καβουνίδη, Τ. (2003). Έρευνα για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Αθήνα: ΠΑΕΠ.

Καβουνίδη, Τ. (2004). Το πρόβλημα της παράνομης μετανάστευσης, τα θετικά και αρνητικά της πολιτικής νομιμοποίησης. Αθήνα: ΠΑΕΠ.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Ε. (1998). Διαπολιτισμική αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρανικόλα, Ζ. Α. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καρατζιά, Ε., Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως 2η ή Ξένη γλώσσα. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8 Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική εργασία 10 Ιουλίου 2005, Τόμ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Κεσίδου, Α. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιστ. υπεύθ.) Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας (10/12/2007). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Κεσίδου, Α. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.

Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Κολιάδης, Ε. (2010). Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο. Προσδοκίες και προοπτικές, όρια. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Gutenberg.

Μαλιγκούδη, Χ. (2009). Τμήματα διδασκαλίας της αλβανικής στην Ελλάδα, Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής, Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 1/2009, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον άλλο: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. 2^ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα.

Μανιάτης, Π. (2011). Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Στοιχείο της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα.

Μάρκου, Γ.(1998). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Ματθαίου, Δ. (2011). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα : Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα- πειθαρχία- μέθοδος. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μιχαήλ – Κολλύφα, Μ. (2018). Ημερίδα «Πρόσφυγες και μετανάστες: παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Εργαστήριο 1: Μέθοδοι στήριξης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο. 3 Νοεμβρίου 2018.

Μπάγκαβος, Χ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2003). Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. Αθήνα: Ι.Ν.Ε.

Μπέλλα, Σ. (2007). Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ν. 2101/1992. ΦΕΚ Α' 192.

Ν. 2413/96. (ΦΕΚ 124 -17.06.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν.2910/2001.

N. 3376/2005.

N. 3386/2005.

N. 3852/2010.

N. 4415/2016 .

N.3879/2010. (ΦΕΚ Α 163, 21.9.2010) Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

Ναζάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2001). Μετανάστες και μετανάστευση οικονομικές πολιτικές και κοινωνικές πτυχές . Αθήνα: Πατάκης .

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Πρακτικά Συνεδρίου: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 17-20 Μαΐου 2007.

Νικολάου, Γ. (2010). Εκπαίδευση και ταυτότητα στη διασπορά. Η περίπτωση του σχολείου των αρμενοπαίδων «Λεβόν και Σοφία Αγκοπιάν». Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παπακώστα, Α.(2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η Παιδαγωγική του Θεάτρου. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 22- 24 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η Παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πίγκα, Μ. (2009). Η μελέτη της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους. Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Πουτάλη, Ε. (2014). Διαπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμικότητα, Έννοιες και Πρακτικές. Πτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Ρουσσάκης, Γ. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «Ευρωπαϊό Εκπαιδευτικό»: Αρχική Εκπαίδευση, Επιστημονική/Παιδαγωγική Ταυτότητα και Επαγγελματικά Προσόντα των Εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαρίου, Χ. (2009). Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια, από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας με στοιχεία θεωρίας, θ' έκδοση, Λογοτεχνία και διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Νόηση.

Σαμαρά, Γ. (2019). « Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και καταγραφή των απόψεών τους για την ένταξη προσφύγων μαθητών, στη σχολική τάξη» Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σαραβελάκης, Κ. (2015). Διγλωσσία - Πολυγλωσσία και διαταραχές στη σχολική μάθηση. Σημειώσεις μαθήματος. Τμήμα Λογοθεραπείας. Καλαμάτα: ΑΤΕΙ

Σωτηριάδου, Α. (2000). Η εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών. Στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου, Θ. (Επιμ.), Εμείς και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τριανταφυλλίδου, Α. (2011). Διαφορετικότητα στα ελληνικά σχολεία: Θεωρία και πράξη. Ανάκτηση από Policy brief. Accept Pluralism (Issue07): https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20294/ACCEPT_PLURALISM_PB_2011_07_Greece_Education_GREEK.pdf?sequence=2

Τσιούμης, Κ. (2014). Θέματα αξιολόγησης γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: Ένα σχολείο για όλους», Εαρινό Εξάμηνο, 2015. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Υ. Α. 152360/ΓΔ4.

ΥΠΕΣ. (2013). Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών. Ανάκτηση από Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής: https://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/ethniki_stratigiki.pdf

Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99. Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/520.

Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980. Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139.

Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994. Υπουργική απόφαση, αρ.Φ2/378/Γ1/1124.

Φ.Ε.Κ. Α' 186/27-12-1983.

Φ1/79524/Δ1/2017. Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας.

ΦΕΚ Β 2687/2016.

ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11.

ΦΕΚ1789 Β/28-9-99.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). (επιμ.,) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου 2021 από:https://www.researchgate.net/publication/259579568_Diapolitismike_Ekpaideuse_Proklesis_paidagogikes_theoreseis_kai_eisegeseis

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Arasaratnam, L.A. (2008, May). Further testing of a new model of intercultural communication competence. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, New York.

Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*. MA: Allyn & Bacon

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Μτφρ. Σταματάκης, Νικ., Κουτσοβάνου, Ευγ. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bloom, F. (2016). *Against empathy*. London: Bodley Head.

Breithaupt, F. (2017b). *Die dunklen Seiten der Empathie*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Bush, B., 2011. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*. *Journal of Lifelong Learning*.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Μτφ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π., Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craft, M. (1996). *Teacher education in plural societies*. London: Falmer Press.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (Επιμ. Τσορμπατσούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (2001). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education*. Sprongforum.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Cushner, K. (2011). Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education*.

Deardorff, D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National Policies and Measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Gallese, V. (2001). The “shared manifold” hypothesis: From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

Gay, G. (2000). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*.

Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or conspiracy?* London: Routledge.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gullekson, N.L., & Tucker, M.L. (2012). An examination of the relationship between emotional intelligence and intercultural growth for students studying abroad. *Journal of the Academy of Business Education*.

Harrison, J.K., & Voelker, E. (2006). Two personality variables and the cross-cultural adjustment of study abroad students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*.

Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher – training courses in the North of the Netherlands, *Intercultural Education*.

Higgs, M., & Dulewicz, V. (2016). *Leading with emotional intelligence: Effective change implementation in today's complex context*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Hohmann, M. (1983) «Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Bestands-aufnahme», in: *Ausländer kinder in Schule und Kindergarten* 4/1983.

Horwitz, E. (2008). *Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson Education.

Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. Pestalozzi Series, No. 3. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Krznicaric, R. (2008). *You Are Therefore I Am: How empathy education can create social change* (Oxfam Education and Youth Research Report). Oxford: Oxfam GB.

Lindsey, R. B., Nuri – Robins, K. & Terrell, R. D. (2009). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Matsumoto, D., Yoo, S.H., & LeRoux, J.A. (2007). Emotion and intercultural adjustment. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatley (Eds.). *Handbook of applied linguistics, Volume 7: Intercultural communication*. Mouton: de Gruyter Publishers.

McAllister, G & Irvine, J.J (2002) *The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs*. *Journal of Teacher Education*.

Medici, F.K. & Kaufmann, S. (2007) *Interkulturelles Lernen und Lehren im DaZUnterricht*. In: Kaufmann, S., Zehnder, Er., Vanderheiden, El. & Frank, W.: *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1: Migration, Interkulturalität, DaZ*. Ismaning: Hueber.

Melvin, C., Ephraim A., & Sussie U. (2013). Emotional intelligence and cross-cultural communication competence: An analysis of group dynamics and interpersonal relationships in a diverse classroom. *Journal of International Education Research*.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity in Language Learning Materials*. Bristol: IntellectLtd.

Montgomery, W.(2001). *Creating culturally responsive, inclusive classrooms. Teaching Exceptional Children*.

Nussbaum, M.C. (2013). *Political Emotions: Why love matters for justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Ornstein, S., & Nelson, T. (2006). *Incorporating emotional intelligence competency building into the preparation and delivery of international travel courses. Innovations in Education and Teaching International*.

Pedwell, C. (2012). *Affective (self-) transformations: Empathy, neoliberalism and international development. Feminist Theory*.

Rego, M.A. S. & Nieto, S. (2000). *Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain, Teaching and Teacher Education*.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rolandi – Ricci, M. (1996).*Training Teachers for Intercultural Education: The Work of the Council of Europe*. Στο : Dragonas, Th., Frangoudaki, A., Inglessi, CH. (1996). *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Nesos).

Runde, J.A. (2016). *UnEQualed: Tips for building a successful career through emotional intelligence*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Triandafyllidou, A., & Gropas, R. (2007). *Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation*. Retrived from: Paper prepared for the EMILIE project: https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/10/greek_education_policy_and_the_challenge_of_migration_triandaf_and_gropas_emilie_wp3_22_nov_07.pdf

Tucker, M. L., Gullekson, N. L., & Esmond-Kiger, C. (2012). Accounting for EI: Does emotional intelligence predict greater intercultural growth? *Journal of International Business and Cultural Studies*, 8 (June).

UNESCO (2007) UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Available online at <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (10/03/2021).

United Nations. (2013). United Nations. Retrived from: International Migration and Development: The 2013 Revision: <https://esa.un.org/unmigration/TIMSA2013/migrantstocks2013.htm>

Vassalo, B .(2014). A Comparative Study of Multicultural Awareness among Inservice School Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*.

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*.

Yoo, S. H., Matsumoto, D., & LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*.

Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*.

Zipes, J. (2002) *Breaking the magic spell. Radical theories of folk & fairy tales*. U.S.A.: The University Press of Kentucky.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1) Φύλο εκπαιδευτικού:

- Αρσενικό
- Θηλυκό

2) Ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικού:

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 50 και άνω

3) Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικού:

- Πτυχίο ΠΤΔΕ
- Μεταπτυχιακό
- Μεταπτυχιακό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Διδακτορικό

4) Έχετε διδάξει σε διαπολιτισμικές τάξεις;

- Ναι
- Όχι

5) Αν ναι, σημειώστε τα χρόνια εμπειρίας σας:

6) Σε τάξεις που έχετε διδάξει μέχρι σήμερα, ποιο προσεγγιστικά ποσό μαθητών αποτελούν οι πρόσφυγες/μετανάστες στο σύνολο της κάθε τάξης;

- 0
- 1-5%
- 6-10%
- 11-20%
- 21-40%
- >40%

7) Σε τι βαθμό γνωρίζετε ή και έχετε επιμορφωθεί στα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα; (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

- Γνώση μεταναστευτικών ροών
1 2 3 4 5
- Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
1 2 3 4 5
- Θέματα που εγείρει η ταυτότητα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον
1 2 3 4 5
- Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς
1 2 3 4 5
- Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
1 2 3 4 5
- Γνώση ξένης γλώσσας για διδασκαλία σε γλώσσα εκτός ελληνικών(δίγλωσση εκπαίδευση)
1 2 3 4 5
- Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας
1 2 3 4 5
- Επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών

1 2 3 4 5

8) Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις της διαπολιτισμικής επάρκειας θεωρείτε ως καθόλου αναγκαίες, ποιες απολύτως απαραίτητες και ποιες ως ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών;

(1:καθόλου αναγκαία, 2:απολύτως απαραίτητη,3: ιδιαίτερα πρόσθετη και ενισχυτική)

- Γνώση μεταναστευτικών ροών
1 2 3
- Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
1 2 3
- Θέματα που εγείρει η ταυτότητα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον
1 2 3
- Περιέργεια και προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς
1 2 3
- Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
1 2 3

- Γνώση ξένης γλώσσας για διδασκαλία σε γλώσσα εκτός ελληνικών(δίγλωσση εκπαίδευση)
1 2 3
- Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας
1 2 3
- Επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου για φοίτηση αλλοδαπών/μεταναστών
1 2 3
- Πολιτισμική αυτογνωσία/κατανόηση και κατανόηση κοσμοθεωριών άλλων πολιτισμών
1 2 3
- Ειδικές γνώσεις για τον πολιτισμό

1 2 3

9) Σε τι βαθμό γνωρίζετε τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα; (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

- Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων
1 2 3 4 5
- Σχέσεις με γονείς
1 2 3 4 5
- Διαχείριση μεικτής τάξης
1 2 3 4 5
- Διαχείριση τάξεων υποδοχής
1 2 3 4 5
- Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων
1 2 3 4 5
- Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας
1 2 3 4 5

10) Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις της διαπολιτισμικής ετοιμότητας θεωρείτε ως καθόλου αναγκαίες, ποιες απολύτως απαραίτητες και ποιες ως ιδιαίτερα πρόσθετες και ενισχυτικές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών;

(1:καθόλου αναγκαία, 2:απολύτως απαραίτητη,3: ιδιαίτερα πρόσθετη και ενισχυτική)

- Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων
1 2 3
- Σχέσεις με γονείς
1 2 3
- Διαχείριση μεικτής τάξης
1 2 3
- Διαχείριση τάξεων υποδοχής
1 2 3
- Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων

1 2 3

- Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας

1 2 3

11) Μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική επάρκεια πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ;

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

12) Έχετε παρακολουθήσει σεμινάριο/επιμορφωτικό πρόγραμμα (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) με αντικείμενο την διαπολιτισμική εκπαίδευση;

- Ναι
- Όχι

13) Θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστείτε μια διαπολιτισμική τάξη;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

- Πάρα πολύ

14) Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

15) Πιστεύετε ότι σέβεστε τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών;

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Τα στοιχεία που αναφέρονται παρακάτω είναι σημαντικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και για την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς.

Αξιολογήστε τον εαυτό σας στα ακόλουθα στοιχεία:

(1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

Σεβασμός (εκτίμηση των άλλων πολιτισμών)

1 2 3 4 5

Ανοιχτότητα(στη διαπολιτισμική μάθηση και σε άτομα από άλλους πολιτισμούς)

1 2 3 4 5

Ανοχή στην ασάφεια(Ικανότητα να μην είμαι απόλυτος/η στις τοποθετήσεις μου σε διάφορα θέματα και πρόθυμος/η να συζητήσω, να διαπραγματευτώ και να ανεχθώ μέχρι ενός σημείου έννοιες και αξίες διαφορετικές από αυτές που πρεσβεύω)

1 2 3 4 5

Ευελιξία(στη χρήση κατάλληλων μορφών και συμπεριφορών επικοινωνίας σε διαπολιτισμικές καταστάσεις)

1 2 3 4 5

Περιέργεια και ανακάλυψη

1 2 3 4 5

Ικανότητα να μην εκφέρω άμεσα άποψη και να μην εκφέρω κρίση που ενδεχόμενα μπορεί να προσβάλει μαθητές και συνομιλητές μου

1 2 3 4 5

Ικανότητα προσαρμογής(σε διαφορετικά στυλ επικοινωνίας/συμπεριφορές, σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα)

1 2 3 4 5

Δεξιότητες επικοινωνίας(κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα)

1 2 3 4 5

Κοινωνιογλωσσική ευαισθητοποίηση(επίγνωση της χρήσης άλλων γλωσσών σε κοινωνικά πλαίσια)

1 2 3 4 5

Δεξιότητες ακρόασης, παρατήρησης και ερμηνείας

1 2 3 4 5

Δεξιότητες για ανάλυση, αξιολόγηση και συσχέτιση

1 2 3 4 5

Ενσυναίσθηση

1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Αφιερώστε το χρόνο που χρειάζεστε και σκεφτείτε τις εμπειρίες σας σε πολυπολιτισμικά πλαίσια και τις καταστάσεις που ζήσατε.

Τι σας βοήθησε να αλληλεπιδράσετε πιο αποτελεσματικά;

Σκεφτείτε πώς θα μπορούσατε να βελτιώσετε τις δεξιότητές σας, κυρίως αυτές που αξιολογήσατε με τιμές 1 και 2.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Πιστεύετε ότι το εργαλείο είναι κατανοητό; Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη συμπλήρωσή του; Οι ιδέες σας για τη βελτίωση του εργαλείου είναι σημαντικές.