ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διαπολιτισμικότητα στο Νηπιαγωγείο: Πρακτικές διαπολιτισμικής διδασκαλίας νηπιαγωγών».

ΧΑΜΠΕΡΗ ΙΩΑΝΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2022

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Υπεύθυνη Δήλωση Λογοκλοπής

Εγώ, η Χαμπέρη Ιωάννα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Διαπολιτισμικότητα στο Νηπιαγωγείο: Πρακτικές διαπολιτισμικής διδασκαλίας νηπιαγωγών**», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
ΧΑΜΠΕΡΗ ΙΩΑΝΝΑ

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Περίληψη

Τα υψηλά ποσοστά μετανάστευσης τις τελευταίες δεκαετίες, δημιούργησαν στο εσωτερικό της χώρας μας , κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές. Με το συνεχώς αυξανόμενο μεταναστατευτικό κύμα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όφειλε να μεριμνήσει άμεσα και αποτελεσματικά για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, στην παραδοσιακή μονοπολιτισμική Ελλάδα του 1960. Τριάντα χρόνια εκπαιδευτικής ασάφειας απέναντι στους μετανάστες, οδήγησαν την ελληνική πολιτεία για πρώτη φορά, στην θεσμοθέτηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με το Νόμο 2413/1996. Η παρούσα ποιοτική εργασία, η οποία διεξήχθη μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, μελετά τις απόψεις δέκα εν ενεργεία νηπιαγωγών, σκοπεύοντας να ερευνήσει το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο και περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη καθημερινότητα του Νηπιαγωγείου. Αναλύθηκαν θέματα σχετικά με την μετανάστευση, την πολυπολιτισμικότητα και τα προβλήματα που βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές στο Νηπιαγωγείο, συζητήθηκε η έννοια και η συμβολή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα καθώς και η συνεισφορά του Αναλυτικού Προγράμματος στη διδασκαλία.

Λέξεις – Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αναλυτικό Πρόγραμμα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Abstract

The high rates of immigration in recent decades have created within our country, social, economic, political and cultural changes. With the ever-increasing wave of immigration, the Greek educational system had to ensure immediately and effectively the smooth integration of foreign students in the traditional monocultural Greece society in the 60's. Thirty years of educational ambiguity towards immigrants, led the Greek state, for the first time to institutionalize Intercultural Education by the Law 2413/1996. The present qualitative work, which was conducted through semi-structured interviews, studies the views of ten practicing kindergarten teachers, intending to investigate the existing educational framework and content of Intercultural Education in the daily life of the Kindergarten. Topics related to immigration, multiculturalism and the problems experienced by foreign students in Kindergarten were discussed, the concept and contribution of Intercultural Education, the relationship of teachers with parents from different cultural backgrounds and the contribution of the Curriculum to teaching were contributed.

Keywords: Kindergarten, Immigration, Multiculturalism, Intercultural Education, Curriculum

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου, κ. Χρήστο Γκόβαρη για την πολύτιμη καθοδήγησή του, σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας καθώς και τις επιβλέπουσες καθηγήτριες της εργασίας μου, κ. Βούλγαρη και κ. Καλδή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου, για την έμπρακτη και ψυχική στήριξη που μου παρείχαν, σε όλη την διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και κυρίως κατά τη συγγραφή της εργασίας μου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Περιεχόμενα

Περίληψη 3
Abstract 4
Ευχαριστίες 5
Εισαγωγή 8
Κεφάλαιο 1ο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 11
1.1 Εισαγωγή 11
1.2 Περιεχόμενο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 12
1.2.1. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Ικανότητα Εκπαιδευτικών & Πρακτικές 14
1.2.2 Ρόλος Εκπαιδευτικών στο Διαπολιτισμικό σχολείο 15
1.3 Μοντέλα Εκπαίδευσης & Διαχείρισης Ετερότητας 17
Κεφάλαιο 2ο : Σχολική Ηγεσία & Διαπολιτισμικότητα 20
2.1 Ηγέτης & Διευθυντής 20
2.2 Στυλ Σχολικής Ηγεσίας 21
2.2.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία & Διαπολιτισμικότητα 23
Κεφάλαιο 3ο: Διαπροσωπική Επικοινωνία & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 24
3.1 Διαπροσωπική Επικοινωνία 24
3.2 Διαπροσωπική Επικοινωνία & Διαπολιτισμικότητα 26
3.3Ρόλος Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη Διαπροσωπικής Επικοινωνίας 28
3.3.1 Θεωρία Vygotsky – Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης 29
Κεφάλαιο 4ο : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 32
4.1 Νομοθετικό Πλαίσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 32
4.1.1 Ιστορική Αναδρομή 32
4.2 Εκπαιδευτική Πολιτική & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 37
4.3 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 39
4.4 Εκπαίδευση Ρομά στην Ελλάδα 40
4.4.1 Ρομά στην Ελλάδα 41
4.4.2 Ρομά και Εκπαίδευση – Θεσμικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση Ρομά 43
4.4.3. Ερευνητικά Αποτελέσματα για την Εκπαίδευση παιδιών Ρομά 45
4.4.4. Προτάσεις βελτίωσης για την Εκπαίδευση των μαθητών Ρομά 47

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 5ο : Μεθοδολογία Έρευνας 49
5.1 Εισαγωγή στη Μεθοδολογία 49
5.2 Ποιοτική Έρευνα, Τεχνικές Έρευνας, Ερευνητικά ερωτήματα , Δειγματοληψία Έρευνας & Ζητήματα Δεοντολογίας 50
5.2.1 Ποιοτική Έρευνα 50
5.2.2 Τεχνικές Έρευνας 51
5.2.3 Ερευνητικά ερωτήματα & Δειγματοληψία έρευνας 53
5.2.4 Ζητήματα Δεοντολογίας 54
5.3 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων – Θεματική Ανάλυση 54
Κεφάλαιο 6ο : Αποτελέσματα 57
6.1 Μετανάστευση 57
6.2 Εκπαίδευση & Πολυπολιτισμικότητα 59
6.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Πρακτικές στο Νηπιαγωγείο. 63
6.4 Σχέσεις εκπαιδευτικού & γονέων από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο 66
6.5 Μητρική γλώσσα 67
6.6 Αναλυτικό πρόγραμμα & Προτάσεις βελτίωσης 68
Κεφάλαιο 7ο : Συζήτηση 71
Προτάσεις 79
Βιβλιογραφία 81

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η ανομοιομορφία της δημογραφικής σύνθεσης των δυτικών πολιτισμών, δημιουργεί πολυεπίπεδες αλλαγές, σε κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς τομείς, της κάθε χώρας υποδοχής (Ταουσάνης, 2020). Η Ελλάδα, έχει μετατραπεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με την άφιξη των μεγάλων μεταναστευτικών και προσφυγικών κυμάτων. (Νικολάτος, 2020). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας, αποτελεί βασικό συστατικό κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία καλείται να εφαρμόσει και να καλλιεργήσει, το διαπολιτισμικό πνεύμα όλων των κατοίκων, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό, την ειρηνική συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών και το σχεδιασμού ενός κοινού μέλλοντος (Βένιου, 2013). Φυσικά, η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές πολιτικές και προσεγγίσεις, οι οποίες θα διαπνέονται από τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ανδρούσου, 2000).

Θεμελιώδη συστατικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αποτελούν οι αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης. Για να αποδεχτεί η κάθε κοινωνία το ξένο, το διαφορετικό, για να πραγματοποιηθεί διάλογος, οφείλει να διαθέτει το αίσθημα της αποδοχής και της αναγνώρισης, χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία θα φέρουν την διαπολιτισμική ικανότητα, την διαπολιτισμική δεξιότητα και τέλος την διαπολιτισμική κατανόηση. Η μοναδική διαδικασία , η οποία μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση του ξένου, στην αποδοχή της ποικιλομορφίας και τέλος στην ενσυναίσθηση. (Auernheimer G. 1999, στο Γκόβαρης 2011).

Υποστηρικτής του σημαντικού ρόλου της αναγνώρισης της ατομικής ταυτότητας, είναι και ο Habermas, ο οποίος υποστηρίζει την αναγκαιότητα της δημοκρατικής ιδιωτικής και δημόσιας αυτονομίας, δυνατότητα που οφείλει να διαθέτει κάθε άτομο για να συμμετέχει στο διάλογο, στο δημόσιο λόγο και να αποτελεί ενεργό κοινωνικό μέλος. Μίλησε για Ηθική και Δικαιοσύνη στις πολιτισμικές κοινωνίες, για την ανάγκη διϋποκειμενικής διαδικασίας καθώς και για ισότιμη συμμετοχή και αλληλοαποδοχή, ανεξαιρέτως ταυτότητας, σε οικουμενικό αντίκτυπο (Γκόβαρης 2011).

Σύμφωνα με τον Σούλτο, η εκπαίδευση και το σχολείο, διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ομογενοποίηση της ανομοιογένειας που υπάρχει σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς βασικός τους στόχος είναι η διατήρηση του πολυπολιτισμικού κεφαλαίου της κάθε ξεχωριστής ταυτότητας, μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

και της επικοινωνίας (Σούλτος, 2020). Σαφώς και οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν αρωγό στη διαχείριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών τους, εφόσον είναι οι ίδιοι που καλούνται να διαχειριστούν την νέα πραγματικότητα, να εκπαιδεύσουν και να εκπαιδευτούν και κυρίως να αντιμετωπίσουν έμπρακτα και σε καθημερινή βάση, τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών αιθουσών (Νικολάτος, 2020).

Ο λόγος που επέλεξα να μελετήσω το συγκεκριμένο θέμα, προκύπτει από τις ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις και μεταβολές, που πραγματοποιούνται στη χώρας μας τις τελευταίες δεκαετίες (κυρίως από το 1960 και μετά) με αποκορύφωμα τα τελευταία πέντε χρόνια, εξαιτίας των αυξημένων μεταναστευτικών εισροών στην Ελλάδα και στην υπόλοιπη Νότια Ευρώπη.

Με αφορμή τα υψηλά ποσοστά μεταναστών που καταγράφονται αλλά και τις ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιούνται παγκοσμίως μελετώντας τις συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών, τις συνθήκες υποδοχής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στο σχολικό περιβάλλον και στη κοινωνία, θεώρησα αναγκαία και σημαντική, την έρευνα των διαπολιτισμικών διδασκαλιών που εφαρμόζονται στη Προσχολική εκπαίδευση. Πρακτικές οι οποίες αποσκοπούν στην ομαλή ένταξη των παιδιών στη χώρα μας και στην ευρύτερη κοινωνία καθώς στοχεύουν στη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σημαντικά γνωρίσματα που θα δημιουργήσουν, μελλοντικά, ευσυνείδητους πολίτες της κοινωνίας, της χώρας και του κόσμου.

Σκοπός του Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών (2003), είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ,σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, καθώς και η ένταξη του στη κοινωνία, διαδικασία που στοχεύει στην ομαλή κοινωνικοποίηση του, την ενσωμάτωσή του δηλαδή, από την οικογένεια , στον έξω κόσμο (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Βασικές αρχές του Νηπιαγωγείου αποτελούν η ισότητα και ο σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή, των ενδιαφερόντων του, των ικανοτήτων του αλλά και της πολιτισμικής του ταυτότητας. Οφείλει σαν Πρωτοβάθμια Εκπαιδευτική μονάδα, να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν και να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη και την αυτονομία τους και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

κυρίως να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις συνεχείς μεταβαλλόμενες προκλήσεις και εξελίξεις της εποχής (ΔΕΠΠΣ 2003).

Η παρουσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, γίνεται φανερή μέσω της διδασκαλίας, η οποία οφείλει να προσεγγίζει το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο όλων των μαθητών , να αξιοποιεί τις κατακτηθείσες εμπειρίες και γνώσεις τους από την μητρική τους γλώσσα, με σκοπό να διευκολύνεται η γνωστική τους εκμάθηση στη χώρα υποδοχής, να υπάρχει αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, να μελετούνται οι διαφορετικοί πολιτισμοί (έθιμα, παραδόσεις), να καλλιεργείται το αίσθημα του «ανήκειν» , πάντα σε συνεργασία και με τις οικογένειες των γονέων από τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Σκοπός της παρούσας εργασίας - έρευνας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των Νηπιαγωγών, σχετικά με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και έχουν εισάγει στη διδασκαλία τους, στοχεύοντας στην ομαλή ένταξη των νηπίων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα είναι ποιοτική και θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τους Νηπιαγωγούς, σχετικά με θέματα οργάνωσης του σχολείου με γνώμονα την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν στη σχολική αίθουσα, τις πρακτικές που εφάρμοσαν και τις αλλαγές / προτάσεις που προτείνουν σχετικά με την διδασκαλία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην εκπαίδευση.

Ορισμένα ερωτήματα που θα ερευνηθούν στην εργασία είναι τα παρακάτω: ποια η άποψη των Νηπιαγωγών για την μετανάστευση, ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν με την ύπαρξη και έλευση παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην σχολική αίθουσα, ποιές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ποιές διδακτικές προσεγγίσεις εφάρμοσαν στη διάρκεια του μαθήματος, πόση βοήθεια τους δόθηκε από το αναλυτικό πρόγραμμα και ποιές βελτιώσεις προτείνουν οι ίδιοι οι Νηπιαγωγοί για την δημιουργία Διαπολιτισμικού πνεύματος στο σχολείο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 1ο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

1.1 Εισαγωγή

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τον εικοστό αιώνα, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο και αποτέλεσε άμεση απάντηση, στις δυσκολίες συνύπαρξης που γεννήθηκαν, μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα καθώς και της επιτακτικής τους ανάγκη για αναγνώριση και ισότητα (Lanzillo, 2013). Τα μεταναστευτικά κύματα, κυρίως από τους κατοίκους του Νοτίου Ημισφαιρίου προς το Βόρειο, σύμφωνα με την Lanzillo (2013), δημιούργησαν μια διαφορετική εικόνα στους πολιτισμούς της Ευρώπης και της Αμερικής, σχετικά με το χρώμα του δέρματος, τη θρησκεία, τις παραδόσεις, τη κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμά, καθώς και τον τρόπο ζωής, διαφορετικών πολιτισμών, για τους οποίους μέχρι τότε δεν γνώριζαν.

Ο Hohmann, σύμφωνα με τον Δαμανάκη , τονίζει ότι με τον όρο πολυπολιτισμικότητα, δηλώνεται η παρούσα κατάσταση , το «τι είναι», σε αντίθεση με την διαπολιτισμικότητα, όρος στον οποίο δίνεται έμφαση στο «τι θα έπρεπε να είναι» (Δαμανάκης, 1997). Φυσικά οι δύο παραπάνω όροι, όπως υποστηρίζει ο Γεωργογιάννης, φέρουν μέσα τους την έννοια του πλουραλισμού και της ποικιλομορφίας των κοινωνιών, με την διαπολιτισμική προσέγγιση να αποτελεί τη βασική επιλογή και λύση, για μια επιτυχημένη συνύπαρξη, κατανόηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 1997).

Όπως αναφέρει ο Ψάλτης (2018), η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και το σίγουρο ενώ η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το ζητούμενο. Για το λόγο αυτό, η απάντηση στη πολυπολιτισμική πρόκληση, όλων των σύγχρονων κοινωνιών, δίνεται μέσω της Διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μαρινίδου & Τριανταφύλλου, 2019).

Βασικό μέλημα και καθήκον της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Σγούρα, Μάνεση και Μητροπούλου, είναι ο σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων που θα αποσκοπούν στη σωστή προετοιμασία όλων των μαθητών και μαθητριών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών που ζουν, να καλλιεργείται η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και να προάγεται ο σεβασμός κάθε πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας και ταυτότητας (Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου, 2018).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

1.2 Περιεχόμενο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική παιδαγωγική διαδικασία, με πρωταρχικό στόχο την αλληλεπίδραση, την αναγνώριση και την ισότητα ανάμεσα στα άτομα από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (Γιαβριμίδης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009). Ο Wardle (όπως παραθέτουν οι Βαμβακίδου, Ντίνας & Καρύδης 2003), υποστηρίζει ότι με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό και το ξένο, στη γνώση και στήριξη των παιδιών και μαθητών από μειονοτικές ομάδες, στην στήριξη της σχέσης εκπαιδευτικών και γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και κυρίως στην εμβάθυνση της γνώσης των διαφορετικών πολιτισμών από τις διαφορετικές χώρες προέλευσης κάθε μαθητή (Μαυρομάτης & Βέλκου, 2010). Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2016), ορίζει ομοίως την παραπάνω διαδικασία *«ως ένα σύνολο αρχών, αντιλήψεων και πρακτικών που αφορούν τη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων»*

Σύμφωνα με τον Χαλκιώτη, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στις υψηλές απαιτήσεις και ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η οποία βοηθά στον επαναπροσδιορισμό και στην αναμόρφωση της σχέσης σχολείου και κοινωνίας, θέτοντας γερά θεμέλια αμοιβαίας προσέγγισης και επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους πολιτισμούς. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα άρσης διάφορων μορφών διακρίσεων και ευνοείται η ισονομία, η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή και η αλληλεγγύη (Χαλκιώτης, 1997).

Ο Μάρκου (1991), επιχειρώντας να ορίσει την Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρει ότι παρόλη την σύγχυση που επικρατεί στην βιβλιογραφία, η δυναμική διάσταση του όρου είναι ορατή, καθώς εμπεριέχει διαδικασίες αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και ανάπτυξης σχέσεων, ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, αποσκοπώντας πάντα στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών. Στοιχεία, που όπως υποστηρίζει και ο Batelaan (1998), επηρεάζει τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση θεωρείται νέα σύλληψη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και μια διαφοροποιημένη πρακτική στηριζόμενη στις ανάγκες των μαθητών του 21^{ου} αιώνα (Dietrich, 2006). Κύριος στόχος της αποτελεί η προετοιμασία των παιδιών σε ενεργούς πολίτες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ενισχύοντας τον

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Διαδικασία που θα επιτευχθεί μέσω της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, η οποία θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ανθρώπινες αξίες και θα φέρει τις ιδέες της ελευθερίας και της δημοκρατίας (Πανταζής, 2008).

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Γερμανό μελετητή Helmut Essigner, είναι οι εξής: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση : μέσω της οποίας κάθε άτομο μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τα προβλήματα των άλλων γύρω του, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη : ενισχύοντας την αίσθηση της ίδιας αξίας κάθε κράτους, ομάδας, και φυλής γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: μέσω ανοίγματος της γνώσης και του δικού μας πολιτισμού σε συνδυασμό με το νέο και διαφορετικό, και τέλος δ) εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης των μαθητών, αποζητώντας την επικοινωνία με τους υπόλοιπους λαούς και την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Σαραντίδου & Χατζηπαναγιωτίδου, 2017 & Κεσίδου, 2004).

Αποδέκτες της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011), θεωρούνται όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους προέλευσης. Προτεραιότητα αποτελεί η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα καλλιεργήσει στα παιδιά, στάσεις και απόψεις ικανές να ανταπεξέλθουν και να επικοινωνούν σε μια πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία (Σαραντίδου & Χατζηπαναγιωτίδη, 2017).

Συγκεκριμένα ο Πανταζής (2003), υποστηρίζει ότι η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε παιδιά με ή χωρίς διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία οι απαιτήσεις κάθε μέλους διαφέρουν και οι δεξιότητες των μελών οφείλουν να ενσωματώνονται στις νέες παραστάσεις και ανάγκες της. Αποτελεί επίσης, μια καθολική παιδαγωγική αρχή η οποία είναι απαραίτητη να υπάρχει σε καθημερινή βάση στο σχολικό πλαίσιο, αφενός στη γενική αντίληψη των εκπαιδευτικών μονάδων, και αφετέρου στην ενίσχυση της δικής της κατεύθυνσης, δίνοντας έμφαση στη προώθηση της αποδοχής του διαφορετικού και του ξένου, στη διαμόρφωση ταυτότητας και της κοινωνικής δράσης όλων των παιδιών (Πανταζής, 2003).

Σύμφωνα με την Pommerin (στο Πανταζής, 1999), η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποτελεί απάντηση σε όλες τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες καθώς μπορεί και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές, επιδιώκει να λύσει οποιαδήποτε σύγκρουση, με αυτενέργεια, υπολογίζοντας τις ατομικές διαφορές κάθε ατόμου ξεχωριστά. Ο Πανταζής (2003), υποστηρίζει ότι οι κυρίαρχοι πυλώνες της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζονται στον ίδιο τον μαθητή, χωρίς να του καθορίζει το πολιτισμικό του υπόβαθρο, επιδιώκει την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας, της αλληλεπίδρασης με το ξένο και το διαφορετικό, στοχεύοντας στην ομαλή κοινωνικοποίησή του.

1.2.1. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Ικανότητα Εκπαιδευτικών & Πρακτικές.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση σίγουρα μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρόκληση για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ο κύριος στόχος της είναι η προετοιμασία και ετοιμότητα των μαθητών σε αυριανούς πολίτες, με κριτική σκέψη, απαλλαγμένους από προκαταλήψεις, λειτουργώντας ομαδικά και συνεργατικά (Μητακίδου, Δανηλίδου & Τουρτούρας, 2007).

Ομοίως και ο Γκόβαρης (2019), ορίζει την διαπολιτισμική μάθηση ως μια διαδικασία που αναπτύσσει την διαπολιτισμική ικανότητα κάθε μαθητή και τη θεωρεί πρωταρχικό στόχο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο διαπολιτισμικά ικανό, είναι σε θέση και μπορεί να καταλάβει την επίδραση που υπάρχει σε κάθε άτομο από την ίδια του τη κουλτούρα, καθώς καθορίζει τις πράξεις, τις ιδέες και τις σκέψεις του (Over et al 2008,67 στο Γκόβαρης, 2019). Στοιχεία που ενδυναμώνουν την διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ενσυναίσθηση, η γνώση, οι αξίες και η επικοινωνιακή ικανότητα, συστατικά που ενισχύουν την αποδοχή του ξένου και καταρρίπτουν εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2019).

Οι Κεσίδου και Παπαδοπούλου (2008), υποστηρίζουν ότι από τους πιο σημαντικούς στόχους της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, το να είναι δηλαδή οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί «ανοιχτοί» στο νέο και το διαφορετικό αλλά και η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας, η οποία παραπέμπει στη πετυχημένη διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς και ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Καθοριστικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Παπαχρήστο, σχετικά με την διδακτική του ετοιμότητα και το βαθμό στον οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

πραγματικότητας, που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία (Παπαχρήστος, 2005).

Όπως αναφέρει ο Πολύζος (2020), η διαπολιτισμική ετοιμότητα κάθε εκπαιδευτικού διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, διότι τον βοηθάει να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα της σχολικής του αίθουσας, να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία, να διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, να συμβουλεύεται και να στηρίζεται στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και στην ελληνική νομοθεσία που αφορά τη διαπολιτισμικότητα.

Επίσης, αποτελεί χρέος του να κάνει χρήση των βασικών αρχών του διαπολιτισμικού μοντέλου μέσα στην τάξη, δηλαδή να εισάγει κάθε ξεχωριστή κουλτούρα στο σχολικό πρόγραμμα, να κατανοεί τον τρόπο δόμησης της γνώσης κάθε παιδιού χωρίς διακρίσεις, να μειώσει τις προκαταλήψεις και να ενισχύσει την επικοινωνία, να είναι ευέλικτος και δίκαιος όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας και τις επιδόσεις των μαθητών του (Banks, 2003).

Με την διαπολιτισμική ικανότητα, είναι εύκολο για κάθε εκπαιδευτικό, να ερμηνεύει σωστά κάθε μορφή επικοινωνίας (γλώσσα σώματος, σύμβολα, χειρονομίες) της οποίας γίνεται αποδέκτης, καθώς καλλιεργείται το αίσθημα της ενσυναίσθησης, της αυτό-συνειδησίας, πολεμώντας με τον τρόπο αυτό, το φυλετικό διαχωρισμό και ενισχύοντας της αντιρατσιστική συμπεριφορά του ίδιου και των μαθητών του (Παππά, 2018).

1.2.2 Ρόλος Εκπαιδευτικών στο Διαπολιτισμικό σχολείο

Οι προκλήσεις που υπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, γεννούν την ανάγκη για ένα αποτελεσματικό σχολείο και μια μεθοδευμένη εκπαίδευση, που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων κάθε παιδιού και μαθητή και στη διαμόρφωση των απαραίτητων κοινωνικών του σχέσεων, ώστε να στεφθεί με επιτυχία η ένταξη του στην ευρύτερη κοινωνία, υπό συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας (Κορδολαίμης, 2020).

Η Καρακωνσταντίνου, αναφέρει ότι κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα τον βοηθήσουν στη διαπολιτισμική διδασκαλία. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η ένδειξη ευαισθησίας απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές κάθε μαθητή όπως και ο σεβασμός στις αρχές, στις αξίες και στις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

πεποιθήσεις που φέρει ο μαθητής σαν ξεχωριστή πολιτισμική ταυτότητα στην σχολική τάξη. (Καρακωνσταντίνου, 2020).

Επίσης, όπως υποστηρίζει η Σαατσόγλου, κάθε παιδαγωγός, δεδομένου ότι πρέπει να μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές, είναι αναγκαίο να ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, να φροντίζει την κοινωνικοποίηση τους και κυρίως να καταφέρει και να προλάβει την κοινωνική απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό, που μπορεί να υποστούν, τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού σε κάθε πολιτισμό και την χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, θα είναι σε θέση να αποβάλει στερεότυπα και προκαταλήψεις, να ενισχύσει τη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση κάθε μαθητή (Σαατσόγλου, 2017).

Ο Νικολάτος (2020), η Αμβροσιάδου (2016), η Μπαΐκούση (2016), ο Γεωργογιάννης (2004), ο Παπαβασιλείου (2015), η Ζαχαριά (2018) και η Γεωργουλοπούλου (2017), θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και έχοντας ως γνώμονα τη διαπολιτισμική προσέγγιση, οφείλει να είναι υποστηρικτικό και προστατευτικό, να συμπαραστέκεται σε κάθε μαθητή και να ενισχύει το αίσθημα της αυτοεκτίμησής των παιδιών, να καθοδηγεί και να εμψυχώνει αποτελεσματικά μέσω διάφορων επαίνων και επιβραβεύσεων, να βελτιώνει τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιδόσεις όλων των παιδιών, να επιδιώκεται η συνεργατική μάθηση και η αλληλεπίδραση με μαθητές, γονείς και υπόλοιπους παιδαγωγούς.

Επιπροσθέτως όπως υποστηρίζουν, κάθε εκπαιδευτικός, ενδείκνυται να είναι δίκαιος, ανθρωπιστής και δημοκράτης, να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, να παρέχει ίσες ευκαιρίες και να συμπεριφέρεται ομοίως, να κάνει χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων που θα ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών και της εποχής, να είναι ευέλικτος, προσαρμοστικός και κυρίως οραματιστής (Νικολάτος 2020, Αμβροσιάδου 2016, Μπαΐκούση 2016, Γεωργογιάννης 2004, Παπαβασιλείου 2015, Ζαχαριά 2018 & Γεωργουλοπούλου 2017).

Φυσικά, η χρήση συγκεκριμένων διαπολιτισμικών πρακτικών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, τείνουν να ενισχύσουν ακόμα περισσότερο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά, όπως αναφέρει η Κεσίδου (2008), συνίσταται η συνεκπαίδευση των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων να παρακολουθούν στην ίδια σχολική αίθουσα, ώστε να αποφευχθούν περιστατικά στιγματισμού και διακρίσεων. Επίσης,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

θεωρείται σημαντική η διαπολιτισμική διερεύνηση της διδασκαλίας με σκοπό να ενταχθεί η διαπολιτισμική οπτική σε όλες τις θεματικές ενότητες του σχολείου. Αξιοσημείωτη πρακτική αποτελεί και η απαλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων από προκαταλήψεις, στερεότυπα και εικόνες του «εχθρού», αντικαθιστώντας τα με έμφαση στις ομοιότητες και όχι στις πολιτισμικές διαφορές. Τέλος, συνίσταται η συνεργατική διδασκαλία, η παιδοκεντρική προσέγγιση και η επιμέρους επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές και τους στόχους του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008).

1.3 Μοντέλα Εκπαίδευσης & Διαχείρισης Ετερότητας

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Νικολάου, σε συνεργασία πάντα με το θεσμό της οικογένειας, αποτελεί την κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα, τον πιο σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην διαχείριση της ετερότητας, η οποία έχει γεννηθεί από την μετανάστευση και την οικονομική παγκοσμιοποίηση. Είναι ένας χώρος ικανός στο να δημιουργήσει, να μεταβάλλει, να διαιωνίσει και να νομιμοποιήσει την κοινωνική, προσωπική και πολιτισμική ταυτότητα που φέρει κάθε άτομο και το πλέον κατάλληλο μέσον, στην διαδικασία της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Νικολάου, 2008).

Οι απαιτήσεις που προέκυψαν από τις εισροές των πληθυσμών που έφτασαν στη χώρα, γέννησαν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις, αποσκοπώντας στην στήριξη των παιδιών και μαθητών, δίνοντας έμφαση στον ενστερνισμό της διαπολιτισμικής χροιάς, σηματοδοτώντας την ίση εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων και κυρίως στον αποκλεισμό παλαιών καταβολών (Ζώνιος, 2020).

Ο Γκόβαρης, στο βιβλίο του «*Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»*, υποστηρίζει ότι η βασική πορεία της παιδαγωγικής που έχει πραγματοποιηθεί στις κλασσικές χώρες μετανάστευσης, ακολούθησαν το ίδιο μοτίβο (Γκόβαρης, 2011). Ξεκίνησε με την αφομοιωτική προσέγγιση, ακολούθησε η προσέγγιση της ενσωμάτωσης και κατέληξε στο πλουραλιστικό μοντέλο, έπειτα στο αντιρατσιστικό, φτάνοντας τη δεκαετία του 1980 στο διαπολιτισμικό (Γκόβαρης, 2011, & Ζώνιος, 2020).

Στο αφομοιωτικό μοντέλο, όπως αναφέρει η Τσολερίδου (2009), βασική επικρατούσα ιδεολογία, ήταν η αντίληψη του έθνους ως ενιαίου συνόλου και η αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ρευμάτων, ως εμπόδιο στη κοινωνική προσαρμογή και συνοχή. Οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

μειονότητες όφειλαν να αποποιηθούν της πολιτισμικής τους ταυτότητας, με στόχο τη δημιουργία ενός «κοινού έθνους», μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και της απαξίωσης της μητρικής τους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) , (Γεωργογιάννης 1999).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, φέρει εν μέρει εξέλιξη στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, καθώς υπάρχει αποδοχή και σεβασμός του πολιτισμικού υποβάθρου των μεταναστών, στο βαθμό όμως που να μην επηρεάζει την εθνική ομοιογένεια του κράτους. Μέσω της εκπαίδευσης, δίνεται το βήμα για ενίσχυση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, με τη βοήθεια ειδικών προγραμμάτων, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα παραγωγικό κομμάτι στη κοινωνία και να υπάρξει αλληλεπίδραση (Ζώνιος, 2020). Αναγνωρίζονται όλοι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και της μειονότητας, παρουσιάζοντας εξίσου τις διαφορές και τα κοινά στοιχεία, χωρίς όμως να διαταραχθεί η σταθερότητα και η συνοχή της χώρας υποδοχής από τους μετανάστες (Γκόβαρης, 2011).

Το πλουραλιστικό μοντέλο, στηρίζεται στην επιτυχή και ομαλή συμβίωση, όλων των πολιτών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, μέσω της αμοιβαίας αναγνώρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (Γεωργογιάννης, 2010). Η Κεσίδου (2008), υποστηρίζει ότι στο πλουραλιστικό μοντέλο ή πολυπολιτισμικό, δίνεται έμφαση στην ισότητα των πολιτισμών που φέρει και τη κοινωνική συνοχή, τονίζεται η ελευθερία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, εγκυμονεί όμως ο κίνδυνος της ανεξάρτητης εξέλιξης των πολιτισμών, χωρίς τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Κεσίδου, 2008).

Το αντιρατσιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο, αναπτύχθηκε αρχικά στη Μ. Βρετανία και Ολλανδία, τη δεκαετία του 80’(Γκόβαρης, 2011) και έπειτα στην Αμερική, με κυρίαρχη θέση την απαλλαγή της κοινωνίας και εκπαίδευσης από το ρατσισμό, δίνοντας έμφαση στην ισότητα και στην δικαιοσύνη, αποσκοπώντας στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων που επικρατούσαν την περίοδο εκείνη (Νικολάου, 2011). Οι Βερυκίου και Κωνσταντίνου (2019), αναφέρουν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο, θεωρήθηκε ως απάντηση στο πλουραλιστικό, υποστηρίζοντας περισσότερο την ανάγκη αλλαγής των στάσεων, των ιδεολογιών και των απόψεων, τόσο από τους θεσμούς όσο και από την ευρύτερη κοινωνία (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019). Οι αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές, είναι απαραίτητο να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

εξαλειφθούν και θεσμικά, ώστε να υπάρξει η απαραίτητη ισότητα και αναγνώριση (Κεσίδου, 2008).

Ο Essinger, υποστηρίζει ότι το τελευταίο εκπαιδευτικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό, αποτελεί εξέλιξη του πλουραλιστικού και απάντηση στα προβλήματα που είχε δημιουργήσει (Essinger, 1991). Σαφώς η αλλαγή που φέρει είναι αισθητή, καθώς επικεντρώνεται στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού και όχι μόνο σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών, είτε αλλοδαπών, είτε παλιννοστούντων (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Η σχέση που εκφράζει το διαπολιτισμικό μοντέλο χαρακτηρίζεται ως διαλεκτική, υπάρχει και επιζητά δηλαδή αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Μάρκου, 1995).

Η Κεσίδου, υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ικανή και επιδιώκει να επιλύσει όλα τα ζητήματα που προκύπτουν από την χρήση των προηγούμενων μοντέλων και συνεχίζουν μέχρι σήμερα να απασχολούν τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κεσίδου, 2008). Για το λόγο αυτό, κάθε σχολικό περιβάλλον οφείλει να διέπεται από χαρακτηριστικά αμοιβαίας φροντίδας, εμπιστοσύνης, αλληλεπίδρασης, ανεξαρτήτως των διαφορών που υπάρχουν και να καλλιεργούνται διαπολιτισμικές ποιοτικές σχέσεις, μέσω της αλληλεπίδρασης και της ομαλής συνύπαρξης (Γκόβαρης, 2019).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, οφείλουν, δεδομένων των συνθηκών, να σχεδιάσουν ένα σχολικό περιβάλλον, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία συμβιώνουν όλες οι διαφορετικές ταυτότητες. Με την προετοιμασία και την αλληλεπίδραση, καλείτε η εκπαίδευση, να σεβαστεί τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα καθώς και να διατηρήσει κάθε ξεχωριστή προσωπικότητα, ακέραιη (Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου, 2018).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 2ο : Σχολική Ηγεσία & Διαπολιτισμικότητα

2.1 Ηγέτης & Διευθυντής

Ένας από τους παράγοντες που καθορίζει την αποτελεσματικότητα ή μη μιας σχολικής μονάδας, είναι η διοίκηση και η ηγεσία του σχολείου. Η σχολική μονάδα, όπως κάθε οργανισμός, για να μπορέσει να λειτουργήσει, έχει ανάγκη αποτελεσματικής και ορθολογικής διαχείρισης, καθώς και συντονισμού ανθρώπων, μέσων και διαδικασιών (Βελεγράκη, κ.α 2015).

Σύμφωνα με τους Kouzes και Posner (1995:30) ηγεσία είναι *«η τέχνη κινητοποίησης των άλλων ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες»*. Οι Borra και Kunkel (2002), ορίζουν την ηγεσία ως την ικανότητα κάποιου να εμπνέει και να οδηγεί τους άλλους, οικοδομώντας και προωθώντας ένα κοινό όραμα. Ο Drath (2001), υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν είναι η κατοχή ενός ηγέτη αλλά μια πλευρά της κοινότητας, είναι η κοινή ικανότητα, η κοινή επίτευξη στόχων.

Κατά τον Πασιαρδή, *«Ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»* (Πασιαρδής, 2004:209). Ο Μπουραντάς (2002:197), ορίζει την ηγεσία ως «*διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*.

Σύμφωνα με την Αγγελάκη (2020), ο σχολικός ηγέτης είναι ο υπεύθυνος για την δημιουργία της σχολικής κουλτούρας, στην εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκει, μέσα από το σχεδιασμό, την οργάνωση και την επιμόρφωση που καλείται ο ίδιος και οι συνάδελφοι-εκπαιδευτικοί να πραγματοποιούν σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η συμβολή των διευθυντών και η παρακίνηση τους, έχει τεκμηριωθεί και ερευνητικά ότι ενισχύει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, δημιουργώντας ένα κοινό όραμα για πρόοδο (Supovitz et al, 2010).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το άτομο που διαμορφώνει τον χαρακτήρα του σχολείου, τις αξίες και τις αρχές που οφείλουν να σέβονται τα μέλη που το απαρτίζουν (Βελεγράκη, κ.α 2015). Είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τη δημιουργία και ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος και θετικής σχολικής κουλτούρας, αποσκοπώντας σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, με ισότιμα μέλη, που μοιράζονται τον ίδιο στόχο, τα ίδια όνειρα, το ίδιο όραμα και προσδοκούν την εξέλιξη (Godfrey, 2016).

Φυσικά, δεν είναι εφικτό, κάθε διευθυντής να αποτελεί και ηγέτης. Ο Σαΐτης , τονίζει ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι η διαχείριση της σχολική μονάδας, όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη διευθέτηση τυχόν αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων, παράγοντες δηλαδή που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος. Μια προσωπικότητα μορφωμένη, έμπειρη και ενημερωμένη (Σαΐτης, 2005).

Σε αντίθεση με τον ηγέτη-διευθυντή, όπως αναφέρει ο Μπουραντάς , το θεμελιώδες στοιχείο που τον καθιστά ηγέτη, είναι η ύπαρξη οράματος. Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης δε διορίζεται αλλά επιλέγεται από το κοινό, παρακινεί και κερδίζει την εμπιστοσύνη μέσα από την προσωπικότητα του και όχι τον βαθμό ή τη θέση του, ανοίγει και διευρύνει ορίζοντες, είναι καινοτόμος, εφευρετικός, έχει μακροπρόθεσμα σχέδια, δίνει χώρο στα συναισθήματα όλων και κυρίως τον απασχολεί να διευθετεί σωστά οτιδήποτε προκύψει (Μπουραντάς, 2002).

Κατά τον Adair (στο : Λυμπερόπουλος, 1991), ο ικανός ηγέτης οφείλει να μπορεί να βρίσκει τις ισορροπίες ανάμεσα στις ανάγκες του έργου που έχει αναλάβει, στις ανάγκες της ομάδας και των ατόμων που την απαρτίζουν. Επιπροσθέτως, ο ηγέτης – διευθυντής πρέπει να μοιράζεται τον κοινό στόχο με όλα τα μέλη της ομάδας , να επιζητά και να ενισχύει την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των μελών της και τέλος, το πιο σημαντικό, να φροντίζει να θέτει ξεκάθαρους στόχους, μετρήσιμους, κοινά αποδεκτούς, με σαφείς οδηγίες και ρόλους, σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια (Μαυρίδου, 2020).

2.2 Στυλ Σχολικής Ηγεσίας

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008), αποτελεί μια ξεχωριστή ομάδα, με την δική της ιστορία και δυναμική, την οποία ο διευθυντής έχει κληθεί να διαχειριστεί και να προσανατολίσει εκ νέου στο δικό του όραμα, μέσω του μοντέλου ηγεσίας που έχει επιλέξει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε αυτό το δύσκολο έργο, είναι εύλογο για τους διευθυντές, να ασκήσουν μορφές ηγεσίας που προάγουν την συνεργασία και την επικοινωνία των εργαζομένων, να ενισχύουν την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και να είναι ικανοί να αξιοποιούν τις ικανότητες και δυνατότητες όλων των ενεργών μελών της σχολικής μονάδας, προς όφελός της (Marturano & Gosling, 2008).

Ως στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τους Hersey and Blanchard (1996), προσδιορίζεται ο τρόπος συμπεριφοράς ενός ατόμου κατά την προσπάθεια του να επηρεάσει τις δράσεις μίας μονάδας ή μίας ομάδας. Τρία από τα πιο γνωστά ηγετικά στυλ, τα οποία βάση της βιβλιογραφίας έχουν μελετηθεί και έχουν συνδεθεί περισσότερο με την εκπαίδευση, αποτελεί η μετασχηματιστική ηγεσία, η συνναλακτική ηγεσία και τέλος η παθητική - αποφευκτική ηγεσία (Δουγαλή, 2017).

Η μετασχηματιστική ηγεσία, βασίζεται στο αίσθημα της βαθειάς εμπιστοσύνης, μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του, δίνοντάς τους το έναυσμα για υψηλές αποδόσεις, ιδανικά και κίνητρα και μεταλαμπαδεύοντας το κοινό τους όραμα (Day & Antonakis, 2012). Ο Burns (1978), υποστηρίζει ότι σε αυτό το στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης θέτει στη άκρη οποιοδήποτε προσωπικό όφελος έχει και δίνει όλη του την προσοχή και ενέργεια για το καλό της ομάδας. Βασικά χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη αποτελούν: α) η εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα, β) η εμπνευσμένη παρώθηση, γ) το εξατομικευμένο ενδιαφέρον και δ) το διανοητικό ερέθισμα (Bass & Avolio, 1994).

Η συναλλακτική ηγεσία, στηρίζεται στο σύστημα των ανταμοιβών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Δουγαλή , ο ηγέτης επιβραβεύει είτε θετικά είτε αρνητικά τα μέλη της ομάδας, βάση απόδοσης. Αναγνωρίζονται σαφώς οι ανάγκες των υπολοίπων, όμως μόνο μέσω εντατικής προσπάθειας και έμπρακτης προόδου (Δουγαλή, 2017). Για τον Bass και Avolio (1994), τα δύο κύρια χαρακτηριστικά ενός συναλλακτικού ηγέτη είναι : α) η ενδεχόμενη / έκτακτη ανταμοιβή και β) η διοίκηση / διαχείριση κατ΄ εξαίρεση ενεργή.

Τρίτο και τελευταίο στυλ ηγεσίας, αποτελεί η παθητική / αποφευκτική ηγεσία, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη ηγεσίας, αποφυγή ανάμειξης στη διοίκηση και οργάνωση της ομάδας από τη μεριά του ηγέτη, απουσία στόχων, οράματος και κατευθυντηρίων γραμμών (Bass, 2008). Η αδιάφορη διοίκηση και η διοίκηση / διαχείριση κατ’ εξαίρεση παθητικά, θεωρούνται γνωρίσματα του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας (Bass & Avolio, 1994).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

2.2.1 Μετασχηματιστική Ηγεσία & Διαπολιτισμικότητα

Όπως έχει αναφερθεί, οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Essinger, είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στη πολιτιστική ετερότητα και η εξάλειψη του εθνικισμού. Για τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2012), η εφαρμογή των παραπάνω αρχών στην εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον συνδυασμό της διαπολιτισμικής ικανότητας αλλά και με την συμβολή ενός μετασχηματιστικού και ηθικού ηγέτη.

Η επιβολή κατευθυντήριων στόχων, η ύπαρξη οράματος και το αίσθημα εμπιστοσύνης, η ενθάρρυνση, η ευαισθητοποίηση και κατανόηση των αναγκών των υφιστάμενων, η αμοιβαία φροντίδα, η οργάνωση της σχολικής κουλτούρας σε συνδυασμό με την ύπαρξη ηθικών αξιών, σωστή γνώση του «τι εστί λάθος και σωστό», η κατάργηση των ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, η εφαρμογή νόμων και δικαίου, συγκροτούν το απόλυτο στυλ ηγεσίας, με γνώμονα πάντα το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και ετερότητας (Δημητριάδου, 2020).

Οι μετασχηματιστικοί- ηθικοί ηγέτες, αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς και μάθησης για τους υφισταμένους τους και ειδικά σε συνθήκες πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων, στις οποίες οι ανάγκες και οι απαιτήσεις είναι αυξημένες. Για τους ίδιους όμως η πρόκληση αυτή προάγει ακόμα περισσότερο την αποτελεσματικότητά τους, το αίσθημα της κατανόησης σε θέματα της πολυπολιτισμικής διαχείρισης και ενδυναμώνεται ακόμα περισσότερο το αίσθημα της ενσυναίσθησης (Νικολάου, 2005).

Ο Ζωγράφου (2003), υποστηρίζει ότι για την διαμόρφωση και το σχεδιασμό, ενός διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος, υπό το πρίσμα ενός μετασχηματιστικού-ηθικού ηγέτη, κάθε διευθυντής οφείλει να κεντρίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του στα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) στην διδασκαλία της κοινωνικής μάθησης που ενισχύει τα αισθήματα της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, β) στην αποδυνάμωση της γνώσης μόνο ενός πολιτισμού γ) στην ανάπτυξη και διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε μαθητή σε συνδυασμό με την καλλιέργεια κάθε προσωπικότητας και της αυτονομίας του μαθητή μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και τέλος δ) έμφαση στην αντιρατσιστική εκπαίδευση και στην πολυδιάστατη προσέγγιση των πραγμάτων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 3ο: Διαπροσωπική Επικοινωνία & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.1 Διαπροσωπική Επικοινωνία

Η επικοινωνία, σύμφωνα με την Sage (2006), είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί το συνδυασμό πληροφοριών από ποικίλες πηγές και την έκφραση των σκέψεων του πομπού, με σαφήνεια, έγκυρο περιεχόμενο, καθορισμένο στις κοινωνικές συμβάσεις, προς το δέκτη. Για την ύπαρξη επιτυχημένης επικοινωνίας, σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη, ο δέκτης οφείλει να μπορεί να αποκωδικοποιεί κάθε μήνυμα και να το κατανοεί, υπό την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζει το σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιείται (Μπαμπινιώτης 1980).

Δύο βασικές κατηγορίες της επικοινωνίας, αποτελούν η «λεκτική» και η «μη λεκτική» ή «γλώσσα του σώματος». Ο Σταμάτης και η Ψαρριανού (2017), αναφέρουν ότι στη πρώτη κατηγορία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, η ομιλητική ικανότητα κάθε ατόμου και η σωστή χρήση του εκάστοτε κώδικα, της νόρμας στην οποία ανήκει, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στο νόημα της σκέψης και της έκφρασής. μέσω της γλώσσας (Σταμάτης 2005, στο Σταμάτης & Ψαρριανού 2017).

Στον αντίποδα, στη δεύτερη κατηγορία, ο δέκτης εκφράζει πιο εύκολα τον εσωτερικό του κόσμο, όπως τα συναισθήματά του, με τη βοήθεια του σώματός και των κινήσεών του (Σταμάτης 2005). Ο Σαΐτης, υποστηρίζει ότι οι δύο κατηγορίες μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά καθώς ο συνδυασμός τους πετυχαίνει το στόχο της επικοινωνίας (Σαΐτης 2002).

Οι Hargie και Dickson (2005), στο βιβλίο τους *Skilled Interpersonal Communication-Research,Theory and Practice,* με μια αναδρομή στο παρελθόν και στις ρίζες της λατινικής λέξης «επικοινωνία», αναφέρουν ότι το βασικό και το αποκλειστικό συστατικό της παραπάνω διαδικασίας, είναι η μετάδοση του νοήματος, ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο, στον αποδέκτη.

Ο Winkin (1993), ορμώμενος και ο ίδιος από τη λατινική προέλευση της λέξης, σημειώνει ότι η λέξη «communis», εστιάζει στη λέξη «κοινό», δηλαδή σε ένα σύστημα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης άρρηκτα συνδεδεμένο με τις ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Βασική προϋπόθεση για επιτυχημένη επικοινωνία, όπως αναφέρουν οι Robins και Hunsaker (1996:7-8), αποτελεί η εξάσκηση της επικοινωνιακής δεξιότητας από κάθε άτομο, αποσκοπώντας στην πλήρη κατανόηση του περιεχόμενου και της συμπεριφοράς. Καίριο ρόλο διαδραματίζουν, σύμφωνα με τους Hewes και Planalp, η διαθεσιμότητα,(*intersubjectivity*) δηλαδή η ικανότητα να κατανοεί ένα άτομο τον άλλον και να γίνεται κάποιος κατανοητός αλλά και το αντίκτυπο (*impact*), δηλαδή η σωστή μετάδοση του μηνύματος, των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, του ατόμου που επικοινωνεί (Hewes & Planalp,1987 και Hewes, 1995).

Οι Brooks και Heath (1993:7), ορίζουν τη διαδικασία της ανταλλαγής πληροφοριών, εννοιών και συναισθημάτων, ως διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί είτε με λεκτικά είτε με μη λεκτικά μηνύματα. Ο Hartley (1999) θεωρεί αυτή την υποκατηγορία της επικοινωνίας, ως μια διαδικασία δύο ατόμων, συνήθως χωρίς διαμεσολαβητή, με μορφή και περιεχόμενο που πηγάζει από τις προσωπικότητες τους αλλά και από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών τους ρόλων και θέσεων. Με τη διαπροσωπική επικοινωνία, σύμφωνα με τον Hargie (1997a:12), κάθε πομπός εφαρμόζει κατευθυντήριους στόχους, συσχετισμένους και κατάλληλα προσδιορισμένους από τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, ώστε να γίνει κατανοητός, στο δέκτη.

Ο Lev Vygotsky, στο βιβλίο του « *Education Psychology*» (1997) πιστεύει ότι *«οποιαδήποτε γνώση βρίσκεται στο άτομο, μπορεί να εκπαιδευτεί και να επανεκπαιδευτεί από την αρχή, αν υπάρχει η κατάλληλη κοινωνική επιρροή»*. Πρέπει να γίνει κατανοητό, όπως ο ίδιος σημείωσε, ότι κάθε προσωπικότητα, συνεχώς αλληλεπιδρά και μεταβάλλεται, χωρίς να μένει σε μια τελική μορφή (Vygotsky, 1997).

Ομοίως και για τον Mead, ο οποίος υποστήριζε, ότι κάθε προσωπικότητα αναδύεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στον υλικό κόσμο (Holland & Lachicotte, jr, 2007). Ενδιαφερόντουσαν και οι δύο για την κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσω των συμβολικών μορφών και τον τρόπο που παρέχει, σημαντικούς ζωτικούς πόρους και αυτό-ρύθμιση σε κάθε άτομο (Holland & Lachicotte, jr, 2007).

Επιπροσθέτως, για τους Hargie και Dickson (2005), η διαπροσωπική επικοινωνία κρίνεται απαραίτητο να επιζητά αποτελέσματα, τα οποία θα έχουν διδακτικό χαρακτήρα, σε όλους τους τομείς καθώς ένας από τους στόχους της, είναι η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

κατανόηση και η ανάπτυξη οποιουδήποτε περιεχομένου, από όπου και αν προέρχεται. Όπως αναφέρουν οι Wolvin και Coakley (1996:52), οι σωστές επικοινωνιακές δεξιότητες σε συνδυασμό με τις γνώσεις του πομπού, είναι ικανές να επηρεάσουν ολόκληρη την πορεία της συζήτησης. Κρίνεται απαραίτητη λοιπόν, η διαδικασία παρατήρησης, ευγενής άμιλλας, αυτό-ελέγχου και αυτορρύθμισης, για την ύπαρξη επιτυχημένης διαπροσωπικής επικοινωνίας (Zimmerman 2000).

Η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής όλων των ανθρώπων, χτίζει και θεμελιώνει τις σχέσεις και κυρίως επιδρά στη καρδιά, στο νου και στις πράξεις κάθε ατόμου, ξεχωριστά (Braithwaite &Schrodt, 2014).

3.2 Διαπροσωπική Επικοινωνία & Διαπολιτισμικότητα

Η Παιδαγωγική Επιστήμη, σύμφωνα με το Ξωχέλλη (2015), μελετά τις αλλαγές που προκύπτουν, στη συμπεριφορά κάθε ατόμου, μέσω της αγωγής, ειδικά από την ευαίσθητη παιδική ηλικία, έως και την ενηλικίωση του. Το ευρύ φάσμα διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, σε συνδυασμό με προγραμματισμένες και μεθοδευμένες δραστηριότητες, αποσκοπούν στη γενικότερη έννοια της παιδαγωγικής μάθησης και διαδικασίας (Ξωχέλλης 2015).

Το κυρίαρχο μέλημα της Διαπολιτισμικής Αγωγής, σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου , είναι η επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται, έπειτα από τη συνάντηση δύο και παραπάνω διαφορετικών πολιτισμών. Προβλήματα που οφείλει με παιδαγωγικές παρεμβάσεις να επιλύσει κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, σε συνεργασία με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Η ιδέα της Διαπολιτισμικής αγωγής απλώνεται σε ένα ευρύ φάσμα, τόσο σε εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή των ανθρώπων (Μαρινίδου & Τριανταφύλλου, 2019). Αντιστοίχως δεν αποτελεί προνόμιο μόνο της μειονότητας αλλά και των υπόλοιπων μελών της πλειονότητας, ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης να επιτευχθεί η πολιτισμική όσμωση και συνύπαρξη (Γκότοβος, 2002). Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, η ισότητα και η αναγνώριση, αποτελούνε βασικά στοιχεία ενάντια στην κοινωνική διάκριση, κοινωνική ανισότητα και κοινωνικό αποκλεισμό, που επικρατεί στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και ειδικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ένας από τους βασικούς στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, φέρει την ανάγκη για ύπαρξη και δημιουργία διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δόμησης ταυτότητας μέσω της παραπάνω διαδικασίας (Γκόβαρης, 2011). Στο βιβλίο *«Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»*, ο Γκόβαρης, αναφέρει τη θεωρία του Cummins, σχετικά με την ενδυνάμωση των παιδιών από οικογένειες μεταναστών, δίνοντας μεγάλη σημασία στη σχέση παιδαγωγού και μαθητή. Η αλληλεπίδραση τους, ενισχύει σε μεγάλο βαθμό την απόκτηση και κατάκτηση της γνώσης αλλά και το σχεδιασμό της προσωπικότητας κάθε παιδιού (Γκόβαρης, 2011).

Ο Cummins (2003), σχεδιάζοντας ένα βοηθητικό πλάνο εστιάζει στη σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου με μαθητή, συνθήκη που παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να μάθει, να εκπαιδευτεί αλλά κυρίως να αναπτύξει την ταυτότητά του (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στοχεύει στη στήριξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής θέσης, ιδίως των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσπαθούν να εισχωρήσουν τις πολιτισμικές τους διαφορές και να ενισχύσουν την ανάπτυξη της ταυτότητας τους στη κοινωνία (Γκόβαρης, 2019).

Οι Μαρινίδου και Τριανταφύλλου (2019), υποστηρίζουν ότι μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαίδευση, επιτυγχάνεται η προσδοκώμενη αλληλεπίδραση, η οποία αποσκοπεί στην εξέλιξη των μαθητών και στην διερεύνηση της σχέσης του «άλλου» και του «εγώ», αναπτύσσοντας αισθήματα ευαισθησίας και σεβασμού στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες που υπάρχουν.

Η επικοινωνιακή ικανότητα κάθε ατόμου, συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική συμβίωση, έννοιες ενωμένες, που συμπληρώνουν η μία την άλλη. Δεδομένης της φύσης του ανθρώπου, ως κοινωνικού και επικοινωνιακού όντος, η ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας στο σχολείο, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, θεωρείται αναγκαία (Σταμάτης & Ψαρριανού, 2017).

Ο δάσκαλος και ο μαθητής, δεν μοιράζονται μόνο περιεχόμενο μέσα στη τάξη, αλλά θέτουν τα θεμέλια μιας σχέσης και σύμφωνα με τους Graham, West και Schaller (1992), η μεταξύ τους προσέγγιση απαιτεί δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, σκοπεύοντας μελλοντικά σε ικανοποιητικά αποτελέσματα και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ερμηνεύει και να αλληλεπιδρά, απέναντι στη συμπεριφορά του παιδιού και γενικότερα στα μηνύματα και στη δράση του. Πρόκειται λοιπόν, για μια επικοινωνία, η οποία πραγματοποιείται ανάμεσα σε έναν παιδαγωγό ή έναν ενήλικα γενικότερα και έναν παιδαγωγούμενο, μαθητευόμενο. Ο πρώτος φυσικά οφείλει να συμβουλεύει και να οδηγεί το δεύτερο, με την βοήθεια της επικοινωνίας και της διδασκαλίας, στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αυτό δηλαδή της ενηλικίωσης και της κοινωνικοποίησης. Με τη σειρά του ο μαθητής, οφείλει να είναι σε θέση να αμφισβητήσει τη νέα γνώση από τα περιβάλλονται που προέρχονται, να την κρίνει, να τη δεχτεί αλλά και να την εμπλουτίσει, ολοκληρώνοντας με αυτό τον τρόπο τη παιδαγωγική διαδικασία, υπό το πρίσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ξωχέλλης, 2015).

Ο Σταμάτης και η Ψαρριανού (2017), υπογραμμίζουν ότι με την απουσία επικοινωνίας στο σχολείο, κάθε σχολική μονάδα αντιμετωπίζει προβλήματα λειτουργικά. Οι μαθησιακές δυνατότητες αλλά και επιδόσεις, συνδέονται με την επικοινωνιακή ικανότητα κάθε εκπαιδευτικού που φέρει σαν άτομο, μέσα στη σχολική αίθουσα και στο σχολικό περιβάλλον (Σταμάτης & Ψαρριανού, 2017). Σύμφωνα με τους McCroskey. J , Richamond και McCroskey. L (2006), στη διάρκεια της διδασκαλίας, η ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων, βοηθάει στην ενίσχυση του μαθήματος, καθώς και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνωστικών και συναισθηματικών πλαισίων των μαθητών. Επιπροσθέτως, ευνοείται η κριτική σκέψη των μαθητών αλλά και η διαδικασία κοινωνικοποίησης τους (Σταμάτης, 2005).

3.3Ρόλος Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη Διαπροσωπικής Επικοινωνίας

Ο Φράγκου (1995), αναφέρει ότι κάθε προσωπικότητα, απαρτίζεται από κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, αξίες, στάσεις και ικανότητες, χαρακτηριστικά που απορρέουν από την αλληλεπίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Οι Dewey(1897,1916) και Vygotsky (1930i,1931b&1931a), θεωρούν ότι η εκπαίδευση, οφείλει να στηρίζεται στις αρχές κάθε παιδιού, το οποίο αποτελεί μέρος του κοινωνικού συνόλου και οποιαδήποτε γνώση του δίνεται, να έχει χαρακτήρα κοινωνικό. Η σχολική μονάδα, έχει χρέος απέναντι στα παιδιά να τα ενθαρρύνει μέσω της διαδικασίας μάθησης και κοινωνικοποίησης, να αναπτυχθούν, το καθένα ξεχωριστά (Langford, 2005).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίος σε αυτή τη διαδικασία (Langford,2005). Με τη διδασκαλία, την επικοινωνία δηλαδή ανάμεσα στον δάσκαλο και το μαθητή, καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές ικανότητες και των δύο, πραγματοποιείται αλληλεπίδραση και μετάδοση γνώσεων (Κιτσαράς 2001, Κοσσυβάκη 1998).

Βάσει ερευνών, με την επιτυχημένη διαπροσωπική ικανότητα των καθηγητών, η σχολική ατμόσφαιρα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο και ερμηνεύονται καλύτερα τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του πομπού προς το δέκτη (Simonds & Cooper, 2011). Επίσης, η ύπαρξη ζεστού και φιλικού περιβάλλοντος, δημιουργεί αίσθηση αποδοχής και περισσότερης προσοχής από τους μαθητές (Μαλικιώση - Λοΐζου & Σπόντα, 2002). Προκαλείται ενδιαφέρον, συμμετοχή, περιορίζονται οι εντάσεις και η επιθετικότητα και επικρατεί παραγωγική ηρεμία (Βρεττός, 2003).Σύμφωνα με τον Αραβανή (1998), οι επιδόσεις των μαθητών αυξάνονται σε συνδυασμό με τα θετικά συναισθήματα και τη θετική ψυχολογία τους.

Η φύση του επαγγέλματος κάθε εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στηριζόμενο στην ενεργητική μαθησιακή διδασκαλία από μεριάς μαθητή, δημιουργώντας μαζί εμπειρίες και ωθώντας τα παιδιά προς την ανεξαρτησία (Berk & Winsler, 1995, Bodrova & Leong, 1996). Ο παιδαγωγός οφείλει να προτείνει δραστηριότητες στα παιδιά, μέσα από τις οποίες θα δρουν μόνα τους, θα αλληλοβοηθούνται και θα φτάνουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, της γνώσης και της μάθησης (Ντολιοπούλου, 2006). Αποτελεί βασική προϋπόθεση του εκπαιδευτικού να παρεμβαίνει ενεργητικά στις κλίσεις κάθε μαθητή του, να το ενθαρρύνει ή και να το αποθαρρύνει, ανάλογα πάντα με την κοινωνική και πολιτισμική οργάνωση που επικρατεί (Μπακιρτζής, 2006).

3.3.1 Θεωρία Vygotsky – Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης

Το 1978, με τον όρο «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», ο Vygotsky, στο επιστημονικό άρθρο του *Mind in Society*, υποστηρίζει ότι η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη κάθε παιδιού και σε αυτήν που μπορεί να αναπτυχθεί και να επιτευχθεί, είναι δυνατό να ισορροπηθεί, με την συμβολή και συνεργασία , του παιδιού μαζί με το καθοδηγητή- δάσκαλο. (Vygotsky, 1978).

Προωθείται η διδασκαλία, μέχρι το σημείο που μπορεί να φτάσει το παιδί, είτε μόνο του, είτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Vygotsky, 1978). Με τη λέξη «ζώνη», ο γνωστός ψυχολόγος, οριοθετεί το άκρο των δυνατοτήτων του μαθητή και με τη λέξη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

«επικείμενη» παραθέτει τις συμπεριφορές που θα προκύψουν (Ντολιοπούλου, 2006). Θεωρεί ότι κάθε προσωπικότητα, με τη παραπάνω συνεργασία, κρίνεται κατάλληλα προετοιμασμένη και μετατρέπεται σε ένα ανεξάρτητο όν (Vygotsky, 1987).

Η θεωρία του Vygotsky, για την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, είναι γνωστή και ως κοινωνικοπολιτισμική καθώς αναδύεται ο πολιτισμός, μέσα από τις γνώσεις , τις αξίες, τις απόψεις και τις δεξιότητες, διάφορων κοινωνικών ομάδων, από γενιά σε γενιά (Ebbeck,1996). Επίσης, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας, μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας (Forman, 1987).

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει, ότι η διδασκαλία και η ανάπτυξη του παιδιού, εκτός από τη μεταφορά και μετάδοση γνώσεων, είναι εξίσου σημαντική καθώς εξοπλίζονται και με ορισμένα «εργαλεία», ικανά να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση και στον έλεγχο των συναισθημάτων τους και της συμπεριφοράς τους (Bodrova & Leong, 1996). Ενισχύονται με τον τρόπο αυτό οι διαδικασίες νόησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Berk & Winsler, 1995). Τα εργαλεία της Θεωρίας του Vygotsky, σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2006), διακρίνονται σε «κατώτερα» και «ανώτερα», σχετίζοντας τη πρώτη κατηγορία με την ωρίμανση και τη δεύτερη με τη μάθηση και τον ανθρώπινο πολιτισμό, η οποία επηρεάζεται από το γλωσσικό περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο, μέσω αλληλεπίδρασης με τους συνεργάτες (Kozulin 1991, Wertsch 1991, Bodrova & Leong ,1996)

Αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά της θεωρίας με τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», σύμφωνα με τους Moll (1990), Rogoff (1990) και Bodrova & Leong (1996), αποτελεί η σύνδεση της οικοδόμησης της γνώσης με τις κοινωνικές επιδράσεις που δέχεται ο μαθητής, από τον εκπαιδευτικό. Είναι εμφανής η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, καθώς πρώτα οφείλουν να κατανοήσουν τη κοινωνία και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν και αναπτύσσονται. Επίσης, ο Vygotsky, δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία της μάθησης, στη συνεργασία και τη γλώσσα, καθώς πιστεύει ότι αποτελούν θεμέλια για την ανάπτυξη του νου και της σκέψης, δηλαδή τα βασικά εργαλεία της επικοινωνίας (Berk 1994, Berk & Winsler, 1995).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δείχνει ο Vygotsky, στους μαθητές του Νηπιαγωγείου, χαρακτηρίζοντας την εκπαίδευση και ανάπτυξη τους, ως μια καθημερινή και συστηματική συνεργασία και αλληλεπίδραση των παιδιών με τους παιδαγωγούς, τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

γονείς και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Hedegaard, 2007) Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι ο μοναδικός αυθορμητισμός με τον οποίο προσεγγίζει το νήπιο τη γνώση, τη μάθηση, την εμπειρία, γεφυρώνεται με τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Vygotsky, 1987).

Τα νήπια λοιπόν, με τη διαδικασία της μίμησης προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν το κοινωνικό περιβάλλον και να συλλέξουν τη γνώση και την εμπειρία ώστε να αναπτυχθούν νοητικά και κοινωνικά. Οι εκπαιδευτές τους, σύμφωνα με τους Moll & Greenberg (1990), Palinscar & Klenk (1992), Berk & Winsler (1995) και Σμαράγδα-Τσιαντζή (1995), πρέπει να στηρίζονται στη συνεργασία των μαθητών τους, σε δυναμικά περιβάλλοντα, να βασίζονται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις , εμπειρίες και ικανότητες τους, να παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, να συζητάνε μεταξύ τους και κυρίως να αλληλεπιδρούν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, προτιμάται η αυθόρμητη και αναδυόμενη γνώση αλλά και η καθοδήγησή τους από τον παιδαγωγό.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 4ο : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

4.1 Νομοθετικό Πλαίσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ο όρος Διαπολιτισμική εκπαίδευση, έκανε για πρώτη φορά την εμφάνιση του, τη δεκαετία του 1960 στην Αμερική (Νικολάτος, 2020) και έπειτα το 1970 δόθηκε η σκυτάλη και στην Ευρώπη. Αποτελούσε τη δυναμική των νέων κινημάτων (φεμινιστικό, αντιρατσιστικό, μεταναστευτικό), που προσπαθούσαν να διεκδικήσουν την αναγνώριση, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Γκόβαρης, 2019). Μέσω της διαπολιτισμικής προσέγγισης, στόχευαν στην αποδυνάμωση των κυρίαρχων ιδεών της εποχής, που καταπατούσαν τα δικαιώματα διάφορων ομάδων και μειονοτήτων και διεκδικούσαν την αντικατάσταση τους, με την πρόοδο και την εξέλιξη (Rey –von Allmen 2011).

Η Ελλάδα, κυρίως από το 1970, αποτελεί χώρα υποδοχής και δέχεται μεγάλο αριθμό μεταναστών από την Ασία και την Αφρική, τις χώρες των Βαλκανίων και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ τα τελευταία χρόνια, εισέρχονται και από την περιοχή της Μέσης Ανατολής (Ζώνιος, 2020). Έχει προηγηθεί και η δεκαετία του 1960, κατά την οποία, οι Έλληνες μετανάστες, επιστρέφουν και εκείνοι από τις Ευρωπαϊκές χώρες, όπως την Γερμανία και ειδικά με το πέρας του δικτατορικού καθεστώτος, μέχρι και το τέλος του 1990, με σκοπό τον επαναπατρισμό τους και την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Mitakidou, 2011), (Δαρόπουλος, 2005). Σύμφωνα με το Δαμανάκη, στην Ελλάδα, τη τελευταία δεκαετία του 1990 και μετά, από την κατάρρευση του κομουνιστικού συστήματος αλλά και με την οικονομική παγκοσμιοποίηση, που φέρει τις πληθυσμιακές μετακινήσεις, έχει σημειωθεί δημογραφική αλλαγή της τάξεως του 10 % στο γηγενή πληθυσμό (Damanakis, 2005).

4.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Το 1980 με Υπουργική απόφαση (Φ.818.2/Ζ/4139/20-10-80), ανακοινώνονται οι Τάξεις Υποδοχής, με σκοπό την βοήθεια των επαναπατριζόμενων Ελλήνων μαθητών, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Somarakis, 2003) και την απόκτηση σημαντικών εφοδίων, με σκοπό την εξέλιξη των παλιννοστούντων μαθητών, σε μορφωτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Το 1983, με το Νόμο 1404/83, θεσμοθετείτε η έναρξη των Τάξεων Υποδοχής και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων, ορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις Τάξεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Υποδοχής, ως ένα μέσο προσαρμογής των μαθητών , στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Βασικός σκοπός των συγκεκριμένων τάξεων ήταν η «απροκάλυπτη» αλλά και άμεση πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των παιδιών, καθώς σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα, η διδασκαλία πραγματοποιείται μόνο στην ελληνική γλώσσα και οι γνώσεις σε θέματα πολιτισμού, αφορούν αποκλειστικά την Ελλάδα (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Επίσης, η διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων, ήταν διαθέσιμη, βάση νόμου, σε μαθητές από οικογένειες των Ελλήνων που είχαν επιστρέψει (Νόμος 1404/83 άρθρο 45) αλλά και στους παλιννοστούντες μαθητές (Νόμος 1894/90), εφόσον, όπως αναφέρει και ο Δαμανάκης, απώτερος στόχος ήταν η ενσωμάτωση τους στο κυρίαρχο ρεύμα της ελληνικής κοινωνίας (Damanakis , 2005).

Η Σαατσόγλου αναφέρει ότι ο παραπάνω νόμος αντικαθίσταται με το νόμο 1894/90, τον οποίο χαρακτηρίζει πιο ευέλικτο για τις Τάξεις Υποδοχείς και για τα Φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία πλέον υπάγονται στη δικαιοδοσία κάθε Νομού. Συμπληρώνει ακόμα, ότι με τα υπουργικά διατάγματα 435/85 και 369/85, ιδρύονται τα πρώτα σχολεία παλιννοστούντων σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη (Σαατσόγλου, 2017), σκοπός των οποίων παραμένει η σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών στην ελληνική κοινωνία (Πάργου, 2020).

Η δεκαετία του 1990, θεωρείται κομβικό σημείο στη θεσμοθέτηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη χώρα. Όπως αναφέρει η Mitakidou (2011), η κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος το 1989, σε συνδυασμό με την επιδείνωση της παγκόσμιας οικονομίας, οδηγεί ένα τεράστιο αριθμό μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα. Ο αριθμός αυτός ανέρχεται στο μισό εκατομμύριο και οι χώρες προέλευσης των νέων κατοίκων που καταγράφονται είναι η Αλβανία, η πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. με τα μεγαλύτερα ποσοστά και στη συνέχεια ακολουθούν η Πολωνία, Φιλιππίνες, Πακιστάν, Ιράκ, Αφγανιστάν αλλά και διάφορες χώρες της Αφρικής και Ασίας. Η σύνθεση του πληθυσμού αλλάζει όπως και η καθημερινότητα των Ελλήνων. Φυσικά η παρουσία των μεταναστών ενίσχυσε την ελληνική οικονομία αλλά και έδωσε ευκαιρίες στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις και οικογένειες να ανελιχθούν είτε οικονομικά είτε κοινωνικά (Mitakidou,2011).

Η κριτική που ασκήθηκε όμως στην Ελλάδα, για την αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθούσε μέχρι πρότινος, η οποία οδήγησε σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

αδιέξοδο, δίνει το έναυσμα για επιτακτική ανάγκη της θεσμοθέτησης του όρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, για πρώτη φορά στην νομοθετική ιστορία της χώρας (Damanakis, 2005).

Με το Νόμο 2413/96, ορίζεται ότι *«σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η...παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές , πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»* Συγκεκριμένα, το άρθρο 34 του νόμου, υποδείχνει ότι οι σχολικές μονάδες , της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, θέτουν ως στόχο και προτεραιότητα την εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, δηλαδή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Damanakis,2005) & (Σκούρτου, Βρατσάλης &Γκόβαρης, 2004).

Εκτός όμως από την γνωριμία με τον όρο «διαπολιτισμική» στο ευρύ κοινό της εκπαίδευσης, θεσμοθετούνται τρεις βασικοί πυλώνες, σύμμαχοι της νέας πραγματικότητας.

Αρχικά. με το νόμο 2413/96 ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε),του οποίου βασική λειτουργία είναι η προώθηση της ελληνικής εκπαίδευσης και κουλτούρας και παράλληλα ο συντονισμός της ομαλής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών από οικογένειες μεταναστών και των παλιννοστούντων , καθώς και όλων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και μπορεί να χαρακτηρίζονταν ως «ευπαθείς» ομάδες απέναντι σε κοινωνικές διακρίσεις και εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Mitakidou, 2011).

Έργο του ΙΠΟΔΕ ήταν η σύνταξη και συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων, για το εξωτερικό και τα διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας, η κατάρτιση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής διδασκαλίας, η μελέτη της ιστορίας των παλιννοστούντων και η αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, η δημιουργία μέτρα στήριξης της ελληνικής εκπαίδευσης και παιδείας σε χώρες του εξωτερικού αλλά και στο εσωτερικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τέλος η παροχή γνωμάτευσης για την ίδρυση και λειτουργία των Διαπολιτισμικών σχολείων στη χώρα (Σαατσόγλου, 2017).

Το 2011, σύμφωνα με την Σαατσόγλου (2017), με το Νόμο 3966/2011, καταργείτε το Ινστιτούτο και τη θέση του παίρνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

οποίο μέχρι και σήμερα αποτελεί τον επίσημο φορέα γνωμοδότησης και συνεργάζεται άμεσα με το Υπουργείο Παιδείας, σε θέματα εκπαίδευσης ομογενών στο εξωτερικό αλλά και μεταναστών και προσφύγων στο εσωτερικό. Βασική μέριμνα παραμένει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική πραγματικότητα (Σαατσόγλου,2017).

Δεύτερο σημαντικό εγχείρημα του Νόμου 2413/96, ήταν η κατασκευή 26 διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων, συγκεκριμένα 13 σχολεία στη Πρωτοβάθμια και 13 στη Δευτεροβάθμια. Παρόλο που από την δεκαετία του '80 λειτουργούσαν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη ορισμένα από τα παραπάνω σχολεία, παρέχεται πλέον η δυνατότητα λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων και σε ακριτικές περιοχές με υψηλά ποσοστά μεταναστών, όπως στα σύνορα της Ελλάδας με την Αλβανία και την Τουρκία. Επίσης, στα διαπολιτισμικά σχολεία συγκαταλέγονται και τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών, όχι μόνο από οικογένειες επαναπατρισμού (Mitakidou,2011).

Ένα τελευταίο και εξίσου σημαντικό επίτευγμα της θεσμοθέτησης του Νόμου2413/96, σύμφωνα με την Mitakidou (2011), θεωρείται η δημιουργία και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, το 1997, το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία και σε επιχορήγηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ξεκίνησε τρία εκπαιδευτικά προγράμματα: α) για τους παλιννοστούντες μαθητές, β) για τους ιθαγενείς Μουσουλμάνους μαθητές της μειονότητας στη Θράκη και γ) για τους μαθητές Ρομά (Mitakidou,2011).

Βασικός σκοπός του πρώτου προγράμματος, σχετικά με τους επαναπατριζόμενους μαθητές και τους μετανάστες, ήταν η ουσιαστική συμπερίληψή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη γενικότερη αποδοχή των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, καθώς και στην αποδοχή της οικογένειάς τους από την κοινωνία (Mitakidou, 2011). Επίσης, το πρόγραμμα διεξαγόταν στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, προωθούσε την ελληνική γλώσσα σα δεύτερη, την ανάπτυξη και δημιουργία διδακτικού υλικού, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της σχέσης σχολείου και οικογένειας (Papakonstantinou, 2007).

Προτεραιότητα στο δεύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης, αυτό των ελλήνων ιθαγενών Μουσουλμάνων, της μειονότητας της Θράκης (ΠΕΜ), ήταν η ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Πραγματοποιούνταν προσπάθειες για την αποφυγή της σχολικής διαρροής που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

στόχευαν εμμέσως στην επαγγελματική ένταξη των μαθητών, με το πέρας της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Mitakidou, 2011).

Το πρόγραμμα των μαθητών Ρομά, ξεκίνησε το 1997 και περιελάμβανε διάφορες πρακτικές όπως η παρακολούθηση των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών στις τοπικές τους κοινότητες, τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, την ανάπτυξη ειδικού αναλυτικού προγράμματος, τις προσπάθειες ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της χώρας καθώς και τη καταγραφή των εμπειριών των μαθητών Ρομά στην ελληνικό σχολείο. (Mitakidou. 2011)

Το 1999, σύμφωνα με τους Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη (2004) ρυθμίζονται εκ νέου οι τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά τμήματα με σκοπό το σχεδιασμό ευέλικτων θεσμικών και διδακτικών παρεμβάσεων σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

Στο διάστημα 1997- 2000 και 2000- 2004, σημαντική ήταν και η συμβολή στην εκπαίδευση των μεταναστών και αλλοδαπών μαθητών που διαδραμάτισε η πανεπιστημιακή κοινότητα. Με τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ), δόθηκε η δυνατότητα μελέτης των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών, από συγκεκριμένα πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, σχεδιάστηκε εξειδικευμένο διδακτικό υλικό για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στηρίχθηκε η επιμέρους επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας, στηρίχθηκαν οι αλλοδαπές οικογένειες και οι τοπικές κοινωνίες (Σκούρτου, Βρατσάλης &Γκόβαρης, 2004). Ονομαστικά τα προγράμματα αφορούσαν την ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και την εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών μαζί με το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Μουσουλμάνων από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σκούρτου, Βρατσάλης &Γκόβαρης, 2004).

Το 2003, πάλι στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ, σχεδιάστηκε το πρόγραμμα « Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» που είχε ως στόχο την κοινωνική ένταξη και την εξάλειψη των ανισοτήτων και της περιθωριοποίησης (Χριστοδούλου, 2009).

Το 2016, για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική ιστορία και πολιτική της Ελλάδος, δημιουργήθηκαν Δομές Υποδοχής (Δ.Υ.Ε.Π.) για την εκπαίδευση των προσφύγων (Ζώνιος,2020). Με την Υπουργική απόφαση 180647/ΓΔ4/2016, σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ξεκίνησε η ουσιαστική εκπαίδευση των προσφύγων. Στόχος είναι η άμεση ένταξη των προσφυγόπουλων στην κοινωνική και εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς οι συνθήκες διαβίωσης τους (καταυλισμοί ή κέντρα φιλοξενίας) χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019)

4.2 Εκπαιδευτική Πολιτική & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι μετακινήσεις έχουν δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα, με περισσότερες ανάγκες και απαιτήσεις, μια νέα ελληνική κοινωνία, που χαρακτηρίζεται πλέον ως πολυπολιτισμική (Κεσίδου, 2008). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί στοιχείο δημοκρατικής και πολιτισμικής εξέλιξης κάθε λαού και κοινωνίας (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019). Οι εισροές και τα μεταναστευτικά κύματα, διαμόρφωσαν αντιλήψεις σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτιστικό επίπεδο, σε κάθε κοινωνία των χωρών υποδοχής και συνέβαλαν στην ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού πλαισίου και περιβάλλοντος, καθώς μέσω της εκπαίδευσης όφειλε να πραγματοποιηθεί η διαδικασία απορρόφησης και ενσωμάτωσης των διαφορετικών πολιτισμικών πληθυσμών (Ζώνιος, 2020). Στην εκπαίδευση, οι συνέπειες της δημογραφικής αλλαγής είναι άμεσα ορατές (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019).

Η ελληνική εκπαίδευση υποδέχεται καθημερινά τα τελευταία χρόνια, και ειδικά από το 2015 και έπειτα, πολλές χιλιάδες παιδιών και μαθητών που ανήκουν στη Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλο που το μεταναστευτικό κύμα, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης έχει μειωθεί αισθητά, ο αριθμός των προσφύγων συνεχώς αυξάνεται, ομοίως και οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Σιάνου- Κύργιου, 2020). Το σχολείο, ως επίσημος θεσμός παροχής γνώσεων, οφείλει να διαμορφώσει κατάλληλες διαπολιτισμικές πρακτικές και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019).

Με τη θέσπιση του Νόμου 2413/96, δόθηκε η ευκαιρία στη ελληνική εκπαίδευση να εφαρμόσει πολιτικές που θα κάλυπταν τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς όμως τεράστια επιτυχία, δεδομένου ότι οποιαδήποτε απόφαση πάρθηκε υπό καθεστώς πίεσης που ασκούσαν τα μεγάλα μεταναστατευτικά ρεύματα. Ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά τμήματα , Διαπολιτισμικά σχολεία και εφαρμόστηκαν πιλοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που αποσκοπούσαν στην ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, δεν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

κατάφεραν όμως να καλύψουν ολοκληρωτικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Σιάνου- Κύργιου, 2020).

Σύμφωνα με την Σιάνου- Κύργιου (2020), τα προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει το ελληνικό κράτος, ήταν πρωτίστως θεσμικά, καθώς ήταν βαθιά επηρεασμένο από τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, υπήρχαν ελλείψεις ανειδίκευτου προσωπικού και ανυπαρξία δομών, οι τοπικές κοινωνίες δεν ήταν σωστά προετοιμασμένες για την ένταξη των μεταναστατευτικών και προσφυγικών εισροών ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρο που κουβαλούσαν και κυρίως υπήρξε χάσμα ανάμεσα στο θεσμικό και σχολικό πλαίσιο.

Υπήρξε έντονη ανάγκη , όπως υπάρχει σήμερα, για διατήρηση της κουλτούρας των μεταναστευτικών εισροών αλλά και των γηγενών πληθυσμών, για ενίσχυση και ενδυνάμωση των πολιτισμικών τους υποβάθρων, μέσω της συμμετοχής τους στη διαδικασία της διαπολιτισμικής σύζευξης στη χώρα υποδοχής (Ross, 2013). Η ύπαρξη του ξένου, του νέου και του διαφορετικού, σύμφωνα με τη Λιάκου ,στην ελληνική κοινωνία, οδήγησε στην δημιουργία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, μέσω της οποίας προσεγγίζεται η ετερότητα και πραγματοποιείται η διαδικασία αλληλεπίδρασης των υποκειμένων με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό, την ταυτότητά τους (Λιάκου, 2007).

Σημαντικό όμως πρόβλημα που ταλανίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν οι πρακτικές αφομοίωσης που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, παρόλο που με τη θεσμοθέτηση του νόμου το 1996, ήταν ξεκάθαρες οι πλουραλιστικές ή πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Σιάνου-Κύργιου, 2020). Μία ρωγμή που συνδέει, όπως αναφέρει η Σιάνου-Κύργιου (2020), την αντίφαση που υπάρχει στην ελληνική πολιτεία για την ανάδειξη της εθνικής ταυτότητας απέναντι στην πολυμορφία και ετερότητα της εποχής.

Ο Νικολάου, υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό τοπίο στην ελληνική πραγματικότητα αλλάζει και προσπαθεί να ενσωματώσει μια διαπολιτισμική πλεύση, με σεβασμό, χωρίς διακρίσεις (Νικολάου, 2010). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αναθεωρήσει το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να αξιοποιήσει τις Ευρωπαϊκές συζητήσεις και έρευνες, να επαναπροσδιορίσει τους στόχους, τις πρακτικές, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

αναλυτικά προγράμματα, να επενδύσει στις προσλήψεις, στην επιμόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής χροιάς, ώστε να δοθεί ουσιαστικά και πρακτικά, στα αλλοδαπά παιδιά, στους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, το αγαθό της εκπαίδευσης (Σιάνου- Κύργιου, 2020).

4.3 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Από τη δεκαετία του 1980, το Υπουργείο Παιδείας, προσπαθούσε μέσω ξεχωριστών νομοθεσιών και μέτρων, να ενσωματώσει στους εκπαιδευτικούς κόλπους της Ελλάδας, τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και εκείνους που προέρχονταν από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 1990, ούσα πλέον χώρα υποδοχής, προχώρησε στη θεσμοθέτηση του Νόμου 2413/1996, αναγνωρίζοντας για πρώτη φορά τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των πολιτών που είχαν μεταναστεύσει ή επιστρέψει στη χώρα αλλά και την ετερότητα κάθε ταυτότητας. Βέβαια οι κινήσεις αυτές δε στάθηκαν από μόνες τους αποτελεσματικές και το 2003 σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Υπουργείο προχώρησε στη διαμόρφωση ενός νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος, με διαπολιτισμικές διαστάσεις υπό το γενικό πρίσμα της εποχής, της ενδυνάμωσης δηλαδή των πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων, μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινότητες (Damanakis, 2005).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, αναγνωρίζει ότι οι πολυάριθμες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις της εποχής, σε συνδυασμό με την διεθνοποίηση του πολιτισμού και της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, έχουν διαμορφώσει μια νέα πραγματικότητα, στην οποία σύμφωνα με το Γκόβαρη δίνεται έμφαση στις παιδαγωγικές προκλήσεις που γεννά η νέα κατάσταση (Γκόβαρης, 2019). Οι καινούργιες συνθήκες, καλούν το εκπαιδευτικό σύστημα να διαμορφώσει πρότυπα συμπεριφοράς στηριζόμενα στον σεβασμό κάθε ατόμου και στη δημιουργία σταθερών προσωπικοτήτων με αρχές και αυτοαντίληψη, για την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη κάθε ταυτότητας. Όπως αναφέρει και το ΔΕΠΠΣ, το νέο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, προάγει τις δημοκρατικές αξίες, το σεβασμό απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και ενισχύει την ανάπτυξη των νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων κάθε παιδιού (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ο Πανταζής υποστηρίζει ότι κάθε παιδί από οικογένεια μεταναστών, που φέρει την δική του πολιτισμική ταυτότητα, αξίζει και έχει δικαίωμα, να διατηρήσει τη γλώσσα και τη κουλτούρα της χώρας προέλευσης του, παράλληλα με την εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής, για παράδειγμα την ελληνική (Πανταζής, 2003). Η προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σύμφωνα με τον Νικολάου, εισήγαγε τη διαθεματικότητα σε κάθε τάξη και εκπαιδευτική βαθμίδα του ελληνικού σχολείο και μερίμνησε σχετικά με τη νέα σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, προσεγγίζοντας με κατανόηση, ανεκτικότητα και διάλογο (Νικολάου, 2005). Με την πολυεπίπεδη αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας και της γλωσσικής ετερότητας, από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι πλέον ξεκάθαρο, ότι ξεκινάει ένα νέο πεδίο μάθησης, αυτό της διαπολιτισμικής (Γκόβαρης, 2019).

4.4 Εκπαίδευση Ρομά στην Ελλάδα

Οι Ρομά, σύμφωνα με τον Παρθένη και Παπακωνσταντίνου (2018), αποτελούν τη μεγαλύτερη, σε αριθμό, μειονότητα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Οι ρίζες τους ξεκινάνε από την μακρινή Βόρεια Ινδία και για πρώτη φορά καταγράφεται η παρουσία τους στην Ευρώπη, το 13ο με 14ο αιώνα μ.Χ., ολοκληρώνοντας τη μετανάστευσή τους το 15ο αιώνα. Πρόκειται για μια ομάδα ανθρώπων, η οποία προκαλεί το ερευνητικό ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, για τις στάσεις ζωής και τις συνθήκες διαβίωσης που έχουν επιλέξει, αλλά και για τα αρνητικά στερεότυπα που τους προσδίδουν από ιστορικών χρόνων (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Με τον όρο «Ρομά», προσδιορίζεται μια από τις αρχαιότερες φυλές, η «Ρόμ» , η οποία αποτελεί τον πιο αποδεκτό πολιτικά ορθό, χαρακτηρισμό σε παγκόσμιο επίπεδο, παρέχοντας με τον τρόπο αυτό το πλεονέκτημα και την αναγνώριση της διαφοροποίησης που τους έχει δοθεί, παρά τη θέλησή τους (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009).

Ο όρος «Τσιγγάνος», σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2009), δεν θεωρείται υποτιμητικός ή κατώτερος, παρά την αρνητική χροιά, που υπάρχει σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα. Οι διάφορες ονομασίες των φυλών των Τσιγγάνων, αντικατοπτρίζουν την ιστορική τους καταγωγή και τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Είναι γνωστό ότι δεν αποτελούν μια ομοιογενής ομάδα, γεγονός που ιστορικά τους έχει προκαλέσει πολυδιάστατα προβλήματα επιβίωσης (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018) .

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Οι Τσιγγάνοι ή Ρομά, θεωρούνται από τις πιο αδικημένες μειονότητες της Ευρώπης, είναι θύματα ακραίων ρατσιστικών προκαταλήψεων στις περισσότερες κοινότητες που διαμένουν, δημιουργώντας πιο έντονη την ανάγκη για προστασία των δικαιωμάτων τους, για θεσμοθέτηση βέλτιστων πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική άρση του αποκλεισμού που βιώνουν (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009).

Κύριο στοιχείο της φυλετικής αυτής ομάδας, που επικρατεί και κυριαρχεί μέχρι και σήμερα, είναι η μετάδοση της συνθήκης, ότι από γενιά σε γενιά, δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις καλπάζουσες εξελίξεις και αλλαγές, που διαδραματίζονται παγκοσμίως, εντάσσοντάς την με τον τρόπο αυτό, στο περιθώριο (Λιάκου, 2007). Οι Ρομά, παρόλο που συμβιώνουν σε παγκόσμιο επίπεδο εδώ και 600 χρόνια, παραμένουν αόρατοι, παρά τις προσπάθειες διάφορων οργανισμών, παγκοσμίως (Βλαχάδη, 2016).

4.4.1 Ρομά στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η παρουσία των Ρομά, καταγράφεται από το 14^{ο} αιώνα στις Βενετοκρατούμενες περιοχές της χώρας (Τερζοπούλου και Γεωργίου,1998) ενώ υψηλό ποσοστό μετανάστευσης καταγράφηκε στην χώρα, ύστερα από την Μικρασιατική Καταστροφή, συγκεκριμένα από τις περιοχές της Πόλης και της Σμύρνης (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009).

Μεταναστατευτικά κύματα και εισροές Ρομά, παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, από διάφορες χώρες των Βαλκανίων και της χώρες της Πρώην Γιουγκοσλαβίας (Βλαχάδη, 2016). Αυξημένος αριθμός Ρομά που διαμένουν στην Ελλάδα, έχει παρατηρηθεί σε διάφορες περιοχές της Αττικής, της Θεσσαλονίκης, στη Δυτική Πελοπόννησο, τη Θράκη, τη Χίο και τη Λέσβο (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009).Το υψηλότερο ποσοστό Ελλήνων Ρομά, δηλώνουν Χριστιανοί Ορθόδοξοι και έχουν ως μητρική γλώσσα τη «βλαχούρα Ρομά» (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου 2018).

Παρόλο που το 1955, με τη Νομοθεσία 3370/1955, δόθηκε για πρώτη φορά στους Ρομά, η ελληνική ιθαγένεια (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009), το ελληνικό κράτος και οι αρμόδιοι φορείς, συνέχιζαν να τους αντιμετωπίζουν ως περιθωριακή μειονότητα (Βλαχάδη, 2016). Καθοριστικό παράγοντα για την αλλαγή πολιτικής πλεύσης στη σχέση της Ελλάδας με τους Ρομά, διαδραμάτισε η Ευρωπαϊκή

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ένωση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα της και φυσικά η θεσμοθέτηση του νόμου περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το 1996 (Βλαχάδη, 2016 & Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009). Όμως όπως αναφέρουν, οι Παρθένης και Παπακωνσταντίνου (2018), η αναγνώριση και η αποδοχή στο ελληνικό κράτος πρόνοιας, δεν έχει έρθει πρακτικά, ακόμα και σήμερα.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά διαφέρουν σημαντικά, ως προς το βαθμό ένταξης που έχει προηγηθεί. Οι λεγόμενοι Σκηνίτες, είναι μια πολυάριθμη νομαδική ομάδα Τσιγγάνων , που ζούνε σε δυσμενείς και επικίνδυνες συνθήκες καταυλισμών σε όλη την χώρα (Βλαχάδη, 2016). Βάση ερευνών, ο κοινωνικός και οικονομικός αποκλεισμός που υφίσταντο, δεν τους παρέχει την δυνατότητα για ίση πρόσβαση και μεταχείριση από το ελληνικό κράτος (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2001).

Σε ένα γενικό πλαίσιο όμως, μεγάλες μερίδες Ρομά και Τσιγγάνων αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα, όπως φτωχό οικογενειακό περιβάλλον,άσχημες συνθήκες διαβίωσης, συνεχόμενες μετακινήσεις , εχθρική αντιμετώπιση από το σχολικό πλαίσιο, φανερός διαχωρισμός κράτους και δικής τους κοινότητας και προσπάθεια της πολιτείας μέσω αφομοιωτικών πρακτικών να τους εντάξει κοινωνικά και επαγγελματικά, αποτελούν βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την σχέση εμπιστοσύνης που όφειλαν, η πολιτεία και η Ρομά αντίστοιχα, να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν (Λιάκου, 2007).

Όπως υποστηρίζει η Βλαχάδη (2016), το οικιστικό πρόβλημα, η νομαδική ζωή, οι παράνομοι καταυλισμοί, η αδυναμία παροχής ιατρικής περίθαλψης, η κατά παράδοση, κλειστή οικογενειακή δομή και ιεραρχία και φυσικά η απουσία των παιδιών από την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας μετέπειτα, φαίνεται ότι δυσχεραίνουν περισσότερο την υπάρχουσα κατάσταση και τις αρνητικές αντιλήψεις που ενυπάρχουν μεταξύ της ελληνικής κοινωνίας και των Ρομά.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI), παρουσιάζει εκθέσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν συμπεριφορές διάκρισης που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στην Ελλάδα (ECRI, 2000) και συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Παρθένης και Παπακωνσταντίνου (2018), τα προβλήματα στέγασης, εργασίας, εκπαίδευσης και πρόσβασης σε δημόσιους φορείς είναι ακόμα ορατά (ECRI, 2004, 2009 στο Παρθένης και Παπακωνσταντίνου, 2018). Ο Μάρκου (2013),

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

υποστηρίζει ότι «γκετοποίηση» των Ρομά, δίνει το έναυσμα στη πολιτεία και στη κοινωνία, να επεκτείνει περιστατικά στοχοποίησης, προκαταλήψεων και στερεοτύπων με αποτέλεσμα, οι συνθήκες διαβίωσης τους να μην βελτιώνονται.

4.4.2 Ρομά και Εκπαίδευση – Θεσμικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση Ρομά

Το σχολείο, ως θεσμικό πλαίσιο οφείλει να μεριμνά για την τήρηση των ισορροπιών μεταξύ εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας, να αποβάλλει από τους μαθητές τη γέννηση και τη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων, δίνοντας έναυσμα στην ομαλή κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση των παιδιών, παρέχοντας ίση εκπαίδευση σε όλους (Λιάκου, 2007).

Τα ποσοστά αναλφαβητισμού και σχολικής διαρροής παραμένουν υψηλά καθώς ο αποκλεισμός των Ρομά από την επίσημη εκπαίδευση είναι εμφανής, αντιμετωπίζουν περιστατικά απομόνωσης και αποκλεισμού και υπάρχει έντονα το αίσθημα της απόρριψης και του φόβου (Παρθένης και Παπακωνσταντίνου 2018).

Ο Τσουκαλάς (1992), τονίζει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείτε ως μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό. Παρά το γεγονός, ότι η παρουσία των Ρομά στη χώρα, είναι εμφανής από το 15^{ο} αιώνα και δεδομένης της ελληνικής ιθαγένειας που δίνεται από το 1955, το ελληνικό κράτος, έλαβε ειδική μέριμνα για τους μαθητές Ρομά, μόλις το 1977. Με το Προεδρικό Διάταγμα 488 του 1977, δόθηκε η δυνατότητα παρακολούθησης και εγγραφής των παιδιών Ρομά, στη Α΄τάξη του Δημοτικού (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Το 1987, με την Εγκύκλιο – σταθμό Γ1/206/14.4.1987 «Η εκπαίδευση των παιδιών Τσιγγάνων», παρουσιάζονται οι παράγοντες που απομακρύνουν τους Ρομά από την εκπαίδευση, δίνοντας ατομική και κοινωνική ευθύνη αλλά και μέριμνα για την απουσία αυτή, καλώντας εκπαιδευτικούς και Διευθυντές να ευαισθητοποιήσουν τους γονείς Ρομά για τον ζωτικής σημασίας, ρόλο της εκπαίδευσης (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Έπειτα, το 1989, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καλεί τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης να σχεδιάσει ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, στη σχολική ηλικία, τα οποία εφαρμόστηκαν στη δεκαετία του 1990 (Κωτσοπούλου & Διονυσίου, 2019). Σύμφωνα με τις Κωτσοπούλου & Διονυσίου (2019), τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

ενίσχυαν και προωθούσαν τα ανθρώπινα δικαιώματα, αναθεωρούσαν τον υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής και στόχευαν στην εγγραφή και φοίτηση των μαθητών Ρομά.

Ο νόμος του 1996, με τίτλο *« Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, παρόλο που δεν φέρει σημαντική πρόοδο και εξέλιξη για τους μαθητές Ρομά, σηματοδοτεί όμως την λήξη της αφομοιωτικής και ενσωματικής πολιτικής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ξεκινάει η Διαπολιτισμική προσέγγιση (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αποτέλεσε πρωταρχικό φορέα για την ένταξη και εκπαίδευση των Τσιγγάνων (Σκούρτου, 2015). Με το πρόγραμμα *«Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων»* διάρκειας 4 ετών (1997-2001) και με επιστημονικό υπεύθυνο τον Αθανάσιο Γκότοβο, δόθηκε έμφαση στη βελτίωση της ελληνομάθειας των μαθητών Ρομά, στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών διδασκαλιών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στη συγγραφή ειδικού διδακτικού υλικού, μεριμνώντας το πολιτισμικό υπόβαθρο των Τσιγγάνων. Αξιοσημείωτο επίτευγμα αποτέλεσε η κάρτα φοίτησης των μαθητών Ρομά, δελτίο που τους παρείχε τη δυνατότητα αλλαγής σχολείων, δεδομένων των οικογενειακών μετακινήσεων (Κωτσοπούλου & Διονυσίου, 2019).

Το δεύτερο πρόγραμμα *« Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»*, ξεκίνησε το 2002 έως το 2006 πραγματοποιήθηκε πάλι στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με υπεύθυνο τον Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου, με βασικό στόχο την εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών στα παιδιά Ρομά, τη δημιουργία κοινωνικής συνοχής, μέσα σε κλίμα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας καθώς κα τη δημιουργία διδακτικού υλικού για το νηπιαγωγείο. Στο διάστημα 2006-2008 και 2010-2015 ακολούθησαν επιπλέον προγράμματα, με συμμετοχές από διαφορετικά Πανεπιστήμια, όπως το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Κωτσοπούλου & Διονυσίου, 2019).

Την ίδια περίοδο, το εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας, σηματοδοτήθηκε από σημαντικές νομοθετικές αποφάσεις, όπως το 2001-2002 με τις Υπουργικές Αποφάσεις για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και προπαρασκευαστικά τμήματα Τσιγγανοπαίδων σε συγκεκριμένα σχολεία. Το 2006 καθίσταται υποχρεωτική η φοίτηση των νηπίων στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες και το 2008 αξιολογούνται οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, η αδυναμία μετάβασης στη σχολική μονάδα ,οι αιτίες που εμποδίζουν την φοίτηση των μαθητών στο σχολείο και τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής που εξακολουθούν να υπάρχουν. Με την Εγκύκλιο Φ.1.Τ.Υ/1254/126877/Γ1/3-10-2008 με το *« Πρόγραμμα για την ενεργό ένταξη Παλιννοστούντων , Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα»* τονίζοντας την σημασία της εκπαίδευσης που επιφέρει και την κοινωνική ένταξη και ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών, από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Επιπρόσθετα, το 2010, με την Εγκύκλιο 132975/Γ1/21-10-2010, ζητείται από τις τοπικές αρχές να συμμετάσχουν ενεργά στην εγγραφή και φοίτηση των Τσιγγάνων μαθητών και το 2011 ιδρύονται και λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ, τα οποία παίρνουν το ρόλο των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων αντίστοιχα (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

4.4.3. Ερευνητικά Αποτελέσματα για την Εκπαίδευση παιδιών Ρομά

Στο βιβλίο των Μάρκου, Παρθένη, Παπακωνσταντίνου και Παυλή - Κορρέ (2018), με τίτλο *«Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία - Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός»,* παραθέτονται τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το 2010 έως το 2015, στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», στο Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση του βιοτικό-οικονομικού επιπέδου των Ρομά, του εκπαιδευτικού τους υποβάθρου, οι σχέσεις τους με τις υπόλοιπες εθνοτικό-κοινωνικές ομάδες και οι αντιλήψεις τους σε μια σειρά θεμάτων (Παρθένης, 2018).

Αρχικά, από το δείγμα της έρευνας το 66,5% που είναι γονείς, έχουν φοιτήσει σε κάποια μορφή εκπαιδευτικής μονάδας. Συγκεκριμένα, το 75.3% έχει πάει στο σχολείο καθώς μένουν σε σπίτια ενώ το ποσοστό 58,4 % και 49,2% αντίστοιχα, αναφέρουν ότι δεν παρακολούθησαν ποτέ κάποιο τάξη και δεν φοίτησαν στο ελληνικό σχολείο καθώς οι αντιλήψεις των γονέων τους, διάφοροι οικονομικοί και προσωπικοί λόγοι, σε συνδυασμό με τις πολιτισμικές παραδόσεις και τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης (καταυλισμοί) στάθηκαν εμπόδιο για την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο (Παρθένης &Παπακωνσταντίνου, 2018).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Όσον αφορά την φοίτηση τους και τη βαθμίδα που έχουν φτάσει, μόλις το 22% έχει τελειώσει το Δημοτικό, το 4,3% το Γυμνάσιο και το 1,1% έχει παρακολουθήσει το Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, το 36.5 % έχει φτάσει έως κάποια τάξη του δημοτικού, χωρίς να ολοκληρώσει, το 1,4% του δείγματος έχει φοιτήσει σε επαγγελματικό λύκειο με το 0,25% να έχει αποφοιτήσει και τέλος μόλις το 3,8% έχει παρακολουθήσει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Ένα ακόμα ερώτημα σχετικά με τους λόγους που αποφάσισαν να εγκαταλείψουν το σχολείο οι Ρομά, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, ήταν κυρίως βιοποριστικοί και οικονομικοί, προσωπικοί και έδειχναν αδιαφορία και απογοήτευση για το θεσμό του σχολείου, παρουσίαζαν το σχολικό περιβάλλον ως εχθρικό και καθόλου αξιοκρατικό και τέλος οι πολιτισμικές τους συνήθεις, όπως η παράδοση των Ρομά να παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία. Σχετικά με το τι είδους αίσθηση τους άφησε το σχολείο, το 70% των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι περνούσαν καλά έως πολύ καλά στο σχολείο, σε αντίθεση με των 1 στους 10 που απάντησε καθόλου καλά. Οι αρνητικές απόψεις και εμπειρίες των μαθητών, προέρχονταν από τον ίδιο το θεσμό, καθώς ένιωθαν ένα αρνητικό κλίμα, είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από το υπόλοιπο περιβάλλον. Πολλοί βέβαια υποστήριξαν ότι επιρρίπτουν την ευθύνη στον εαυτό τους για την αρνητική εικόνα που έχουν διαμορφώσει για το σχολείο (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Φυσικά, το υπόλοιπο δείγμα που απάντησε ότι το σχολείο τους άφησε θετική αίσθηση, δήλωσαν την αγάπη τους για τη μάθηση, την έντονη ανάγκη για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση που λείπει από την κοινότητα στην οποία διαμένουν και αναγνώρισαν την αξία της παιδείας και εκπαίδευσης. Τέλος, σχετικά με τις απόψεις που είχαν οι γονείς των ερωτηθέντων, μόλις το 26% είχαν θετική άποψη για το θεσμό του σχολείο και προέτρεπαν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν και να φοιτήσουν σε όσες βαθμίδες μπορούν. Το υπόλοιπο ποσοστό, αναφέρει ότι οι γονείς τους, εκείνη την εποχή, αντιμετώπιζαν αρνητικά το σχολείο εξαιτίας οικονομικών και βιοποριστικών λόγων, διατηρώντας μια στάση άρνησης και ουδετερότητας (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

Οι Κωτσοπούλου και Διονυσίου (2019), στηριζόμενες σε έρευνες των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας, τονίζουν ότι η σχολική διαρροή και η φοίτηση των Ρομά, απασχολούν ακόμα και σήμερα. Οι γονείς δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

ενσωματωθούν στο σχολείο είτε λόγω της απόστασης είτε λόγω της επικρατούσας νοοτροπίας που κυριαρχεί στις τοπικές κοινότητες των Τσιγγάνων. Δεν θεωρούν ότι η σχολική επιτυχία θα τους είναι χρήσιμη, αντιθέτως την φοβούνται και δεν την επιδιώκουν, καθώς πιστεύουν ότι θα τους απομακρύνει από την ισχυρή πολιτισμική τους ταυτότητα και θα αποδυναμωθούν. Επιπροσθέτως, οι γονείς των μαθητών Ρομά, θεωρούν ότι το σχολείο και γενικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν μπορεί να σταθεί σύμμαχος, στη προσπάθεια ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Στο ίδιο πλαίσιο και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δυσκολεύονται να εντάξουν τις πολιτισμικές διαφορές των μειονοτήτων μέσα στη σχολική αίθουσα (Κωτσοπούλου & Διονυσίου, 2019).

4.4.4. Προτάσεις βελτίωσης για την Εκπαίδευση των μαθητών Ρομά

Η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2009) , θεωρεία αναγκαίο τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη συμμετοχή των Ρομά, την λήψη αποφάσεων βασισμένοι στις συνθήκες διαβίωσης τους και έχοντας υπόψη το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Απαιτείται η επένδυση δυνάμεων, θεσμικών δυνατοτήτων και πόρων από την ίδια την πολιτεία, ώστε να έρθει ομαλά η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών, στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009).Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις που ακολουθούν αποτελούν μέρος του σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2009), τα οποία θα μπορέσουν να σταθούν αρωγό στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό που υφίσταντο οι μαθητές Ρομά.

Αρχικά, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενιαίας κρατικής πολιτικής που θα στοχεύει με τις δράσεις της στην ισότιμη ένταξη όλων των πληθυσμών, στην ενδυνάμωση κάθε ξεχωριστής ταυτότητας, που θα στοχεύουν στην μείωση και στην εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών και στερεοτύπων. Επίσης, το γυναικείο φύλο, πρέπει να αντιμετωπιστεί με ισότητα και να ενδυναμωθεί, χωρίς κοινωνικές διακρίσεις και να δοθεί η κατάλληλη ιατρική περίθαλψή που χρειάζονται οι Ρομά (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου,2009).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, τονίζεται η σημασία της ένταξης των Τσιγγάνων μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, με συνεχόμενες κρατικές προσπάθειες, καταγραφή πραγματικών αναγκών και στοιχείων του πληθυσμού που θα αντικατοπτρίζουν την πραγματική κατάσταση. Επιπροσθέτως, το κράτος οφείλει να μεριμνήσει και να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για επιπλέον επιμόρφωση και να λειτουργήσουν σαν διαμεσολαβητές και συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινότητες Ρομά (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου,2009).

Οι Hatzinikolaou και Mitakidou (2005), υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα επιφέρουν την παραμονή των μαθητών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα διέπεται από αλληλοσεβασμό για το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών, όπως τη κουλτούρα, τις συνήθειες και τις παραδόσεις τους. Κρίνεται απαραίτητη η συγκρότηση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για την διατήρηση της ποικιλομορφίας των πολιτισμών που υπάρχει σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία (Λιάκου, 2007) με απώτερο σκοπό, οι πρακτικές διαχωρισμού, στιγματισμού και αποκλεισμού να περιθωριοποιηθούν για πάντα (Μάρκου, 2013).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 5ο : Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Εισαγωγή στη Μεθοδολογία

Η ερευνητική διαδικασία ξεκινάει πάντα με γνώμονα τον προβληματισμό του ερευνητή, προσπαθώντας να απαντήσει σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα που τον ενδιαφέρουν και τον απασχολούν. Σύμφωνα με την Κεδράκα (2008), κάθε ερευνητής πρώτα οφείλει να σχεδιάζει την μεθοδολογία που θα ακολουθήσει βάση του προβληματισμού και του θέματος που έχει επιλέξει και στη συνέχεια να πραγματοποιεί την έρευνα.

Οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), στο βιβλίο τους *« Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας – Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση»*, υποστηρίζουν ότι βασικοί παράγοντες που κρίνονται απαραίτητοι για τον σχεδιασμό μίας έρευνας είναι: α) το ερευνητικό πεδίο ή αντικείμενο της έρευνας, β) ο σκοπός της διερεύνησης, γ) το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο, δ) τα ερευνητικά ερωτήματα, ε) οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού, στ) η στρατηγική της δειγματοληψίας, ζ) η ανάλυση του ερευνητικού υλικού, η) η αναστοχαστικότητα των ερευνητών και τέλος, θ) οι αρχές και τα ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία.

Για το ερευνητικό θέμα που μελετάται στη παρούσα εργασία, αυτό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, στηριζόμενη στη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε παραπάνω, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου μέσω συνεντεύξεων, οι οποίες απευθύνθηκαν σε δέκα εν ενεργεία νηπιαγωγούς, με προϋπηρεσία ανώτερη των πέντε ετών και με βασική προϋπόθεση να έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, τουλάχιστον για μία ολόκληρη σχολική χρονιά.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, έγινε βάση προσωπικών κινήτρων, συναισθημάτων, αξιών και ηθικού προσανατολισμού, ορμώμενη κυρίως του αντίστοιχου επαγγέλματος.

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό την επίτευξη του ερευνητικού στόχου της εργασίας, οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν, ο οδηγός συνεντεύξεων, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε και τα ζητήματα δεοντολογίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

5.2 Ποιοτική Έρευνα, Τεχνικές Έρευνας, Ερευνητικά ερωτήματα , Δειγματοληψία Έρευνας & Ζητήματα Δεοντολογίας

5.2.1 Ποιοτική Έρευνα

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, δεν υπάρχει ακριβής ορισμός για τη ποιοτική έρευνα, αντικατοπτρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον συνεχή μεταβαλλόμενο χαρακτήρα της και την επιρροή των διαφορετικών κατευθύνσεων που την προσεγγίζουν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική έρευνα είναι μια ερευνητική δραστηριότητα, η οποία μέσω ποικίλων ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, όπως παρατηρήσεις, σημειώσεις, συνεντεύξεις, συνομιλίες, φωτογραφίες, μαγνητοφωνήσεις και καταγραφή ημερολογίου, στοχεύει στην πιο νατουραλιστική και ερμηνευτική προσέγγιση, του ερευνητικού θέματος που μελετά (Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας & Εκπαίδευσης, 2020).

Οι Denzin και Lincolin (2005a, στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015), θεωρούν ότι οι ποιοτικοί ερευνητές, έχουν το προνόμιο και μελετούν το θέμα και το φαινόμενο που τους ενδιαφέρει, μέσα σε πραγματικές καταστάσεις και υπό την σκοπιά του κόσμου. Το ίδιο αναφέρει και ο Parker (1995 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015), υποστηρίζοντας ότι οι ποιοτικές έρευνες, μελετούν ουσιαστικά τον «πραγματικό» κόσμο.

Ομοίως και η Carla Willig, στο βιβλίο της « *Introducing Qualitative Research in Psychology»* (2013), ισχυρίζεται ότι οι ποιοτικοί ερευνητές, ενδιαφέρονται περισσότερο για την ερμηνεία και την εξήγηση της συμπεριφοράς που δίνεται από τους ερωτηθέντες, για το νόημα δηλαδή και τον τρόπο που περιγράφουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, τα γεγονότα για τα οποία έχουν ερωτηθεί και συζητήσει (Willig, 2013).

Μέσω της ποιοτικής έρευνας διευρύνεται εις βάθος το θέμα που έχει επιλεχθεί από τον ερευνητή, κατανοείται καλύτερα η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και κυρίως δίνεται «φωνή» στους συμμετέχοντες να ανοιχτούν για θέματα που τους αφορούν και τους απασχολούν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Δύο από τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, είναι πρωτίστως ότι ο ερευνητής διεξάγει την διαδικασία μόνος του και δευτερευόντως ότι μελετάει ορισμένες και συγκεκριμένες πλευρές και συμπεριφορές του κοινωνικού συνόλου. Δεν είναι απλός δέκτης αλλά ο ίδιος μέσω της έρευνας δομεί την γνώση που επιθυμεί.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Μέσω της ποιοτικής έρευνας, όπως υποστηρίζει ο Bird et al, επιδιώκεται η ανακάλυψη των απόψεων του κόσμου, εστιάζοντας κυρίως σε συγκεκριμένες οπτικές γωνίες, βάση των βιωμάτων και των συναισθημάτων που έχουν καλλιεργηθεί στον ερευνητή (Bird et al, 1999).

Σύμφωνα με την Κεδράκα, ο ποιοτικός ερευνητής, προσεγγίζει εις βάθος το θέμα, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα ευρήματά του, τα κατηγοριοποιεί και τα αξιολογεί, στοχεύοντας σε περισσότερη και μεγαλύτερη ανάλυση, δεδομένων των ενδιαφερόντων του (Κεδράκα, 2008). Στο ίδιο μοτίβο και ο Μαντζούκας, θεωρεί ότι μέσω της ποιοτικής έρευνας, γίνεται προσπάθεια κατανόησης υποκειμενικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων και εμπειριών των συμμετεχόντων, προσδοκώντας να κατανοηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα, από τον ερευνητή η ρεαλιστική πραγματικότητα, εστιάζοντας περισσότερο στο «πώς» και στο «γιατί» (Μαντζούκας, 2007).

Εξίσου σημαντικό για να αναφερθεί είναι ότι ο ποιοτικός ερευνητής δεν είναι ένας απλά αμερόληπτος και αντικειμενικός παρατηρητής αλλά μεταφέρει προσωπικά βιώματα, απόψεις και προσδοκίες. Εξετάζει με υποκειμενικότητα, με γνώμονα τις προσωπικές του θέσεις, αξίες και εμπειρίες σε συνδυασμό με τις απόψεις των ερωτηθέντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπροσθέτως, η ποιοτική συνέντευξη προσεγγίζει τη κοινωνία από μία οντολογική σκοπιά, η οποία κατανοεί και ερμηνεύει τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις διαδράσεις του κόσμου ως μια αξιοσημείωτη κοινωνική υπάρχουσα κατάσταση, γνωρίζοντας ότι το ερευνητικό αποτέλεσμα θα παραχθεί από την διαδραστική σχέση και αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

5.2.2 Τεχνικές Έρευνας

Οι τεχνικές έρευνας που ακολουθούνται σε μια ποιοτική έρευνα, όπως χαρακτηρίστηκα αναφέρουν οι Παπαιωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, στο βιβλίο τους *«Για μια καλύτερη φυσική αγωγή»*, είναι οι : η συνέντευξη, η ανάλυση μιας περίπτωσης, η παρατήρηση, η συμμετοχική παρατήρηση, η ανάλυση αρχείων και οι ιστορίες ζωής (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2003).

Η συνέντευξη αποτελεί το πιο βασικό εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου και το πιο διαδεδομένο. Επιλέγεται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να συλλέξει και να καταγράψει εμπειρίες, συμπεριφορές, απόψεις, συναισθήματα, γνώσεις, ακόμα και για να συλλέξει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

δημογραφικά στοιχεία ή το ιστορικό υλικό ενός ατόμου. Υπάρχουν δύο ειδών συνεντεύξεις: α) οι τυποποιημένες και β) οι μη τυποποιημένες.

Στη πρώτη κατηγορία εμπεριέχεται: α) η δομημένη συνέντευξη, η οποία παρουσιάζει κοινά στοιχεία με ένα ερωτηματολόγιο αλλά παρέχει στον ερευνητή περισσότερες πληροφορίες και πιο συγκεκριμένες, β) η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία σαν διαδικασία είναι πιο ευέλικτη στη ροη και δίνονται πιο διευκρινιστικές απαντήσεις στον ερευνητή και τέλος γ) η ομαδική συνέντευξη, της οποίας γίνεται χρήση όταν ο ερευνητής επιθυμεί να συλλέξει πληροφορίες για την αλληλεπίδραση στην αλλαγή των απόψεων από τους συμμετέχοντες (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Στη δεύτερη κατηγορία, αυτή των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων, ο ερευνητής θέτει ως στόχο την συλλογική πληροφόρηση, υπάρχει δομή αλλά δίνονται περιθώρια ευελιξίας, αλληλεπίδρασης και δίνεται το αίσθημα της απλής συζήτησης. Διαχωρίζονται σε πέντε είδη : α) ομαδική, β) εθνογραφική, γ) ιστορίες ζωής, δ) άτυπη συνέντευξη και ε) συζήτηση (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Η σωστή οργάνωση και ο προγραμματισμός, αποτελούν δυο βασικά θεμέλια για την λήψη μιας επιτυχημένης συνέντευξης. Φυσικά υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν κάθε ερευνητή ώστε να ακολουθεί ένα σταθερό μοτίβο κινήσεων που θα του επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οφείλει να γνωρίζει ότι η επιλογή των ερωτώμενων και του δείγματος, ο σχεδιασμός θεματικών αξόνων κατά την χρήση των ερωτήσεων, η σωστή προσέγγιση και η πρώτη εντύπωση με το δείγμα καθώς και η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης με τον συνομιλητή και η αντιμετώπιση κάθε εμποδίου, είναι δυνατό να επιφέρει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, που προσδοκά (Κεδράκα, 2008).

Στη παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ορισμένες δια ζώσης αλλά και μέσω Skype, δεδομένων των συνθηκών της εποχής (Covid-19). Με αίσθημα εμπιστοσύνης, συνέπειας και ευελιξίας, έγινε προσπάθεια ώστε όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως, να αισθανθούν ασφάλεια και άνεση ώστε να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη, τα δικά τους βιώματα και συναισθήματα, χωρίς φόβο, τονίζοντας πάντα τον επιστημονικό λόγω της συζήτησής.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

5.2.3 Ερευνητικά ερωτήματα & Δειγματοληψία έρευνας

Με το σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, ο ποιοτικός ερευνητής θέτει τα όρια του ερευνητικού του πεδίου σχεδιάζοντας έναν «νοητικό γρίφο». Ερωτήσεις ανοιχτές, ευέλικτες, με μια γενική κατεύθυνση, οι οποίες θα οδηγούν σε επεξηγήσεις με πλούσιες λεπτομέρειες και θα δίνουν στον ποιοτικό ερευνητή το επιθυμητό υποκειμενικό αποτέλεσμα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Κεντρικό ερώτημα της εργασίας αποτελεί η μελέτη των απόψεων των Νηπιαγωγών για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα παρακάτω :

- Ποια η άποψη των Νηπιαγωγών για την μετανάστευση
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν με την ύπαρξη και έλευση παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην σχολική αίθουσα
- Ποιές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων & ποιές διδακτικές προσεγγίσεις εφάρμοσαν στη διάρκεια του μαθήματος
- Αν βοηθήθηκαν από το αναλυτικό πρόγραμμα
- Ποιές βελτιώσεις και τροποποιήσεις προτείνουν οι ίδιοι οι Νηπιαγωγοί

Καθοριστική σημασία σε μια έρευνα, διαδραματίζει σαφώς και το δείγμα. Κάθε ερευνητής οφείλει να επιλέγει ποιοτικά το πληθυσμό με τον οποίο θα εκπονήσει την συνέντευξη και πρωτίστως να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του, σε όλη τη διαδικασία, τον ερευνητικό του σκοπό και τα ερωτήματα που έχει επιχειρήσει να επεξηγήσει.

Με τον όρο δειγματοληψία, γίνεται αναφορά στο τρόπο επιλογής των ερευνητών του αριθμού δεδομένων που συμμετείχαν στην εκπόνηση της έρευνας, τη στρατηγική δηλαδή που ακολουθήθηκε (Γαλάνης, 2017) . Οι Ίσαρη και Πουρκός, υποστηρίζουν ότι με τον όρο «πληθυσμό», χαρακτηρίζεται το σύνολο των μελετηθέντων περιπτώσεων που πρόκειται να συμβάλλουν καθοριστικά στην ποιότητα και στα συμπεράσματα της έρευνας (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Η διαδικασία δειγματοληψίας, διαχωρίζεται σε: α) δειγματοληψία με πιθανότητα και β) χωρίς πιθανότητα. Στις ποιοτικές έρευνες, επιλέγεται η δεύτερη κατηγορία στην οποία εμπεριέχονται τέσσερις υποκατηγορίες. Η δειγματοληψία ευκολίας, κατά την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με άτομα με μεγαλύτερη ευκολία και διάθεση να πάρουν μέρος στην έρευνα, η σκόπιμη δειγματοληψία στην οποία δίνεται περισσότερο η προσοχή στις ερευνητικές υποθέσεις και καθορίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία έχει θέσει ο ερευνητής, η δειγματοληψία με προκαθορισμένα ποσοστά, στην οποία συνδυάζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με ποσοτικές ιδιότητες του δείγματος και τέλος η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, κατά την οποία οι συμμετέχοντες συστήνουν στον ερευνητή πιθανούς συμμετέχοντες (Γαλάνης, 2017).

Στη παρούσα έρευνα, ως μέθοδο δειγματοληψίας επιλέχθηκε αυτή της ευκολίας και της σκόπιμης επιλογής των συμμετεχόντων, εφόσον πήραν μέρος 10 εν ενεργεία Νηπιαγωγοί, με προϋπηρεσία ανώτερη των πέντε ετών και με βασική προϋπόθεση να έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, τουλάχιστον μία ολόκληρη σχολική χρονιά.

5.2.4 Ζητήματα Δεοντολογίας

Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό, που είναι απαραίτητο στις επιστημονικές έρευνες είναι η το ζήτημα της δεοντολογίας. Ένα σύστημα κανόνων που επιτρέπει στο συμμετέχοντα και στον ερευνητή να επιτευχθεί σωστά και ομαλά η παραγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων, διαφυλάσσοντας από κοινού τα δικαιώματά τους (Γαλάνης, 2017).

Ο ερευνητής, εφόσον διαχειρίζεται σωστά τις δικές του προσωπικές και επιστημονικές αρχές δεοντολογίας, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη αμοιβαίου σεβασμού προς τους συμμετέχοντες, το αίσθημα δικαιοσύνης και φυσικά η διατήρηση της ανωνυμίας τους και του απορρήτου (Richards. &Schwartz., 2007),(Orb., Eisenhauer. &Wynaden., 2001), (Eide & Kahn., 2008) &(Hedgeorge 2008) στο Γαλάνης, 2017).

Βασικά εξίσου χαρακτηριστικά στη δεοντολογία της έρευνας είναι η αντιμετώπιση των υποκειμένων ως ολότητα, η ύπαρξη πληροφορημένης συγκατάθεσης στην διαδικασία της έρευνας σε συνδυασμό με την προστασία των συμμετεχόντων από οποιαδήποτε βλάβη και η ύπαρξη επαγγελματισμού και ευελιξίας, σε οτιδήποτε και αν προκύψει (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

5.3 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων – Θεματική Ανάλυση

Με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, γίνεται προσπάθεια απόδοσης νοήματος στα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από τον ερευνητή. Σαφώς υπάρχουν πολλοί

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού όπως και αρκετά στάδια (κατάταξη, οργάνωση, ταξινόμηση και διαχείριση δεδομένων) μέχρι και την ολοκλήρωσή της ερευνητικής μελέτης. Δύο βασικές κατηγορίες στη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων αποτελεί: α) η διατμηματική ή κατηγορική, στην οποία ο ερευνητής με τη χρήση της κωδικοποίησης , προσπαθεί να αποδώσει το νόημα που προκύπτει και β) η μη διατμηματική προσέγγιση, η οποία ασχολείται με το ιδιαίτερο και όχι υο κοινό (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στη παρούσα έρευνα έγινε χρήση της θεματικής ανάλυσης δεδομένων. Είναι μια εύχρηστη μέθοδος, ευρέως γνωστή, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εντοπίσει, να περιγράψει, να αναφέρει και να «θεματοποιήσει» τα επαναλαμβανόμενα θεματικά μοτίβα, που έχουν παραχθεί από την ερευνητική διαδικασία. (Braun & Clark, 2006, στο Τσιώλης, 2018).

Ο Τσιώλης στο βιβλίο *«Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες – Θεωρητικές & Μεθοδολογικές Συμβουλές και Μελέτες Περίπτωσης»,* αναφέρει ότι στη θεματική ανάλυση ο ποιοτικός ερευνητής προτιμάτε να διαθέτει ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο, να δημιουργεί μια διαλογική σχέση με τους συμμετέχοντες, να συνθέτει τα θέματα και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Τσιώλης, 2018).

Στη θεματική ανάλυση, υπάρχουν πέντε βήματα, τα οποία είναι συνετό για κάθε ερευνητή να ακολουθεί με σκοπό να αναλύσει σωστά τα δεδομένα του.

Αρχικά, πραγματοποιείται η μετεγγραφή της συνέντευξη, η μεταφορά δηλαδή του ηχητικού αρχείου της συνέντευξης σε γραπτό λόγο. Στο δεύτερο βήμα, ο ερευνητής, εφόσον έχει εξοικειωθεί με τα δεδομένα, εντοπίζει, συγκεντρώνει και διαβάζει με μεγάλη προσοχή κάθε απάντηση – απόσπασμα που έχει δοθεί από τον συμμετέχοντα σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Το τρίτο βήμα, αποτελεί η διαδικασία της κωδικοποίησης, η οποία χρήζει υψίστης σημασίας καθώς η κατηγοριοποίηση επιτρέπει στον ερευνητή να συσχετίσει κάθε απόσπασμα με κάθε συγκεκριμένο εννοιολογικό προσδιορισμό, που προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και από το θέμα που έχει επιλέξει. Στο τέταρτο βήμα, τα θέματα, τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος, αντικαθιστούν τους κώδικες, σχεδιάζοντας σε αυτό το στάδιο αυτόνομες εννοιολογικές απαντήσεις. Πέμπτο και τελευταίο βήμα, ο ερευνητής ολοκληρώνει με την παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων του μέσω των θεμάτων και των απαντήσεων που έχουν παραχθεί από τα ερευνητικά ερωτήματα, αναδεικνύοντας και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

εστιάζοντας, μέσω αποσπασμάτων, στο περιεχόμενο που επιθυμεί και έχει εξετάσει ενδελεχώς (Τσιώλης, 2018).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 6ο : Αποτελέσματα

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, περιγράφονται και αναλύονται τα ερευνητικά αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών , εφόσον έχουν κωδικοποιηθεί και θεματοποιηθεί, σύμφωνα με τα βήματα της θεματικής ανάλυσης μιας ποιοτικής έρευνας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναλύονται σε έξι θεματικές ενότητες και παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα των συνεντευξιαζόμενων.

6.1 Μετανάστευση

Ως μετανάστευση ορίζεται η μετακίνηση ατόμου ή ομάδων ατόμων από μια γεωγραφική περιοχή σε μια άλλη. Διακρίνεται σε «εσωτερική» μετανάστευση όταν αφορά τη μετακίνηση ατόμων εντός των εθνικών συνόρων και «εξωτερική» μετανάστευση όταν η μετανάστευση αφορά τη μετακίνηση ατόμων σε περιοχή εκτός των εθνικών συνόρων. (Θεοδοσιάδου, 2015).

Η μετανάστευση μπορεί να αφορά άτομα τα οποία διακρίνονται από ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα μπορεί να διακρίνονται σε μεμονωμένα άτομα που μετακινούνται οικειοθελώς αναζητώντας καλύτερες βιοτικές και επαγγελματικές συνθήκες και σε πρόσφυγες, άτομα που εξαναγκάζονται να μεταναστεύσουν για λόγους πολιτικής ή θρησκευτικής δίωξης, πολέμου, επιβίωσης, κ.α. (Θεοδοσιάδου2015). Για την τελευταία έχει υιοθετηθεί ο ορισμός της «αναγκαστικής μετανάστευσης» (forced migration) από τη Διεθνή Ένωση για τη Μελέτη της Αναγκαστικής Μετανάστευσης (IASFM-International Association for the Study of Forced Migration) και αναφέρεται στις κινήσεις των προσφύγων καθώς και ανθρώπων που έχουν εκτοπιστεί από φυσικές ή περιβαλλοντικές καταστροφές, χημικές ή πυρηνικές καταστροφές και την πείνα (www.forcedmigration.org). Γενικότερα παρατηρείται στη βιβλιογραφία να 26 χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι που χαρακτηρίζουν τα άτομα που μετακινούνται, όπως παλιννοστούντες, νόμιμοι και παράνομοι μετανάστες, πρόσφυγες, πολιτικοί μετανάστες, οικονομικοί κ.α. Οι νόμιμοι μετανάστες είναι εκείνοι που μετακινούνται εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα έγγραφα εισόδου σε μια χώρα και των οποίων η παρουσία τους καταγράφεται από τις αρμόδιες αρχές της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, παράνομοι μετανάστες αποκαλούνται τα άτομα που είτε εισήχθησαν σε μια χώρα χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα είτε εισήχθηκαν αρχικά νόμιμα αλλά στη συνέχεια παρέμειναν παράνομα. (Θεοδοσιάδου, 2015).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Στη πρώτη θεματική ενότητα, οι νηπιαγωγοί εκφράσανε την άποψη τους σχετικά με τη κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας όσον αφορά τη μετανάστευση.

« Αναμενόμενη η μετανάστευση δεδομένων των οικονομικών εξελίξεων, ειδικά την τελευταία 10ετια και παραπάνω αλλά και λόγω της γεωγραφικής της θέσης στο χάρτη. Σίγουρα θα μπορούσε να γίνει καλύτερη διαχείριση των εισροών ειδικά στα άτομα που φτάνουν και μένουν στους καταυλισμούς . Οι συνθήκες είναι απάνθρωπες και καταστροφικές.»

Υποστηρίζουν ότι εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης της χώρας αλλά και της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, η μετανάστευση προς τη χώρα μας είναι προβλεπόμενη. Τονίζουν ότι οι μετανάστες αντιμετωπίζονται απάνθρωπα από τη πολιτεία καθώς ζούνε σε άθλιες συνθήκες (καταυλισμοί).

«Σίγουρα υπάρχει το πρόβλημα με την γλώσσα. Δεν νομίζω ότι γνωρίζουν ολοκληρωμένα την ελληνική και σίγουρα αυτό θα είναι το μείζον πρόβλημα που θα τους απασχολεί. Και ένα εξίσου μεγάλο πρόβλημα θα είναι το βιοποριστικό, θα είναι δύσκολο δηλαδή να βρουν δουλειά.»

«Αρχικά είναι αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών . Έπειτα οι συνθήκες διαβίωσης και οι υλικές δομές είναι ακατάλληλες έως και ανύπαρκτες παράγοντες που επηρεάζουν και το ψυχολογικό κομμάτι, στο οποίο και εκεί παραμένουν αβοήθητοι.

Το βασικό πρόβλημα που εντοπίζουν στο μεταναστατευτικό κύμα, είναι σίγουρα το γλωσσικό, η αδυναμία δηλαδή γνώσης και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Αποτελεί τροχοπέδη στην εύρεση εργασίας, καθώς με την γνώση της γλώσσας θα ήταν ικανό να εξασφαλίσουν πιο εύκολα το εισόδημά τους εφόσον θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν καλύτερα και να αξιοποιηθούν τα πτυχία και η εμπειρία τους. Επιπροσθέτως, κυρίαρχο πρόβλημα σημειώνεται ότι γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών και επιθέσεων, με αποτέλεσμα η ψυχική τους υγεία να παραγκωνίζεται και να δυσκολεύονται περισσότερο να κοινωνικοποιηθούν αλλά και να αποτελέσουν ενεργά μέλη μιας ομάδας και της ευρύτερης κοινωνίας.

«Σίγουρα έχει γίνει μεγάλη εισροή ατόμων τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη χώρα μας στον οικονομικό τομέα διότι δεν μπορεί να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

ανταπεξέλθει το κράτος στις αυξημένες υποχρεώσεις που έχουν όπως ιατρική περίθαλψη, κατοικία και εργασία για τους πρόσφυγες αλλά και τους μετανάστες.»

Παρόλο που στο σύνολο οι νηπιαγωγοί, βλέπουν με θετική ματιά τη μετανάστευση, σημειώθηκε και το αρνητικό αντίκτυπο που μπορεί να επηρεάζει τη χώρα μας. Εξαιτίας της άσχημης οικονομικής κατάστασης των τελευταίων ετών στην Ελλάδα, η άφιξη μεγάλων μεταναστατευτικών κυμάτων, είναι αδύνατο να μην επιδράσει αρνητικά το εσωτερικό της χώρας και να μην θεωρηθεί ως πρόσθετο πρόβλημα στην ήδη δραματική οικονομική πορεία που την χαρακτηρίζει. Η ιατρική περίθαλψη και η εύρεση εργασίας καθίσταται ήδη δύσκολη για τους γηγενείς, με αποτέλεσμα να μην γίνεται αποτελεσματική απορρόφηση στον εργασιακό τομέα και να μην παρέχονται τα βασικά αγαθά όπως η ιατρική μέριμνα, ούτε στους πολίτες της χώρας ούτε στους μετανάστες.

6.2 Εκπαίδευση & Πολυπολιτισμικότητα

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά την αξιολόγηση της Πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στις πολυπολιτισμικές ελληνικές σχολικές αίθουσες.

«Θεωρώ ότι φέρνει θετικά στοιχεία γιατί όλα τα παιδιά παίρνουν από όλους τους πολιτισμούς κάποιες ιδέες και το σωστό είναι να αποδεχόμαστε το παιδί με την πολιτισμική κουλτούρα που φέρει και όχι να προσπαθούμε να το ενσωματώσουμε στην δική μας. Και φυσικά όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υποβάθρου πρέπει να σέβονται και να δέχονται τις διαφορές γεγονός που θα τους βοηθήσει να ανοίξουν τους ορίζοντές τους με σκοπό να γνωρίσουν και το διαφορετικό. Ότι δεν είναι μόνο ο δικός μας πολιτισμός που υπάρχει αλλά μπορούμε να συνυπάρξουμε ομαλά και με άλλους. Με άλλες κουλτούρες , άλλους πολιτισμούς άλλη ιστορία.»

«είναι μεγάλη πρόκληση αυτή η συνύπαρξη αλλά θεωρώ ότι μόνο θετικά στοιχεία μπορεί να φέρει. Μπορεί να επιβραδύνει βέβαια την διδασκαλία αλλά η φύση του Νηπιαγωγείου σε συνδυασμό με τον τρόπο διδασκαλίας και την ευελιξία που δίνετε στον εκπαιδευτικό μπορεί να γεννήσει εκπληκτικά αποτελέσματα. Θα διαμορφώσει ευσυνείδητους πολίτες , ενεργούς πολίτες απαλλαγμένους από ρατσιστικές συμπεριφορές και οπισθοδρομικά πιστεύω.»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Θετικά αξιολογούν την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων στη σχολική αίθουσα οι συνεντευξιαζόμενοι νηπιαγωγοί, αν και τη θεωρούν ως πρόκληση αυτή τη συμβίωση. Πιστεύουν ότι η επαφή των μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς, κουλτούρες και προσωπικότητες, δίνει το έναυσμα σε κάθε εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως βαθμίδας, να μελετά μαζί με τα παιδιά τις έννοιες της αποδοχής, του σεβασμού κάθε προσωπικότητας και κουλτούρας, της διαφορετικότητας του ξένου και του άγνωστου και όχι απλά να προσδοκούν την ενσωμάτωση τους στη νέα κοινωνική ομάδα. Θεμέλια και στοιχεία, που δομούν ευσυνείδητες προσωπικότητες και ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες, απαλλαγμένους από ρατσιστικά κατάλοιπα, έτοιμοι και ικανοί να συμβιώσουν ομαλά σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία. Ειδικά η φύση του Νηπιαγωγείου που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στην φύση της ηλικίας των μαθητών, είναι ικανή να καλλιεργήσει τις παραπάνω στάσεις και αξίες.

«Κάθε χρόνο τα παιδιά ξέρω ότι θα έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς άρα προσπαθώ να επενδύσω σε αυτή την συνύπαρξη με το να τους κάνω να νιώσουν όλοι την ίδια ασφάλεια και άνεση μέσα στην τάξη, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους , να γνωριστούν, να γίνουν φίλοι και κυρίως, ίσως και το πιο βασικό από όλα να μάθουν να σέβονται τον διπλανό τους και να τον βοηθάνε. Θέλω να νιώσουν την αποδοχή και την ασφάλεια που τους αρμόζει.»

Σημαντικό και θετικό στοιχείο για τους νηπιαγωγούς μέσω αυτής της συνύπαρξης, αποτελεί η επίτευξη δεσμών φιλίας και η ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, μέσα στα πλαίσια σεβασμού, αποδοχής και ασφάλειας κάθε προσωπικότητας.

«Σίγουρα φέρει και θετικά και αρνητικά στοιχεία. Για μένα αυτή η συνύπαρξη είναι εξίσου σημαντική καθώς μπορεί να μεταλαμπαδεύσει αξίες και ιδανικά, το σεβασμό κυρίως στα μικρά παιδιά για την διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Όμως πρακτικά δεν είναι μια διαδικασία εύκολη. Θέλει χώρο και εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για τα αλλοδαπά παιδιά..»

Εκτός των επιπλέον θετικών στοιχείων της Πολυπολιτισμικότητας όπως την μεταλαμπάδευση αξιών του σεβασμού και της διαφορετικότητας στα νήπια, μια τόσο τρυφερή ηλικία, υπογραμμίζουν και το αρνητικό στοιχείο που προκύπτει από το κράτος και την πολιτεία. Η ανεπάρκεια κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικών δομών, δένει τα χέρια των εκπαιδευτικών ως προς την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου, στη προετοιμασία μιας διδασκαλίας που θα στοχεύει στην ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

«Βασικό πρόβλημα είναι αν το παιδί δεν μιλάει την ελληνική γλώσσα όπου προσπαθείς με την γλώσσα του σώματος και εικόνες που έχει εκτυπώσει να πετύχεις μια μορφή επικοινωνίας ώστε σιγά σιγά να μαθαίνει το παιδί βασικές λέξεις καθημερινές που τις χρησιμοποιούμε τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στον έξω κόσμο. Με το πέρας της σχολικής χρόνιάς, βασικές έννοιες και λεξούλες θα έχουν κατακτηθεί από το παιδί. Είναι πολύ προσαρμοστικά τα νήπια και μαθαίνουν πολύ γρήγορα. Ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου δηλαδή»

Ως πρώτο πρόβλημα στην Πολυπολιτισμική αίθουσα, οι νηπιαγωγοί εστιάζουν στην έλλειψη γνώσης της ελληνικής και της σοβαρής προσπάθειας που χρειάζεται ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό και με το υπόλοιπο σύνολο της ομάδας. Σαν πρακτική που χρησιμοποιούν αναφέρουν ότι η γλώσσα του σώματος, οι κινητικές ασκήσεις και οι εικόνες, βοηθούν έμπρακτα και τις δύο μεριές (εκπαιδευτικό και μαθητή), ώστε να πραγματοποιηθεί η πρώτη προσέγγιση με σκοπό να επιτευχθεί μια πρώτη μορφή επικοινωνίας. Σημαντικό γνώρισμα που φέρει η ηλικία και η τάξη του Νηπιαγωγείο, αυτό της προσαρμοστικότητας, τείνει να επισπεύσει τη παραπάνω πρακτική.

«Προβλήματα γλωσσικά, επικοινωνίας, θέματα ψυχολογίας. Είναι δύσκολη η προσαρμογή τους μέσα στην σχολική τάξη και γενικότερα στο Νηπιαγωγείο. Η ψυχολογία των παιδιών αυτών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό τους περιβάλλον, αν δηλαδή οι γονείς εργάζονται αν είναι μορφωμένοι , που μένουν. Τα βασικά δηλαδή που απασχολούν όλο το κόσμο. Θέματα δηλαδή καθημερινά, θέματα επιβίωσης. Αυτό το κομμάτι επηρεάζει προφανώς το παιδί, κάθε μαθητή. Μπορεί να είναι φοβισμένο, να αγχώνεται αρκετά, να μην ανοίγετε εύκολα ούτε στην εκπαιδευτικό ούτε στην τάξη και τους συμμαθητές του. Προσπαθώ με συζητήσεις επί προσωπικού αλλά και στην ομαδούλα να χαλαρώσουν να εκφραστούν και να ξεκινήσουν σιγά σιγά να κοινωνικοποιούνται και να αλληλεπιδρούν και με την γλώσσα του σώματος.»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Εκτός του γλωσσικού προβλήματος, ορισμένοι νηπιαγωγοί εστιάζουν στο ψυχολογικό κομμάτι και στην διαδικασία προσαρμογής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα μέσα στη σχολική αίθουσα. Αναφέρουν αισθήματα φόβου και άγχους, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνικοποίηση των μαθητών στην αίθουσα, με αποτέλεσμα να μην «ανοίγονται» εύκολα και να μην έχουν την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα. Επίσης, σαν πρόβλημα που μπορεί και επηρεάζει την ψυχοσύνθεση των νηπίων είναι το βιοποριστικό κομμάτι και αυτό της επιβίωσης που υπάρχει στην οικογένεια του. Αισθήματα απόρριψης, οικονομικής δυσχέρειας και κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία μπορεί να αντιμετωπίζουν οι γονείς, σαφώς επιδρούν αρνητικά το παιδί και λειτουργεί ανασταλτικά στην πρόοδο και εξέλιξή του. Με συζητήσεις στην ομάδα, ώστε να χαλαρώσουν, να εκφραστούν, να κοινωνικοποιηθούν, να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές και τον χώρο, προσπαθούν οι συνεντευξιαζόμενοι νηπιαγωγοί να συμβάλουν θετικά στη ψυχολογία των μαθητών τους.

«Κυρίως ο χώρος και η οργάνωση για να μπορέσει το σύνολο των μαθητών να αλληλεπιδράσει και να λάβει τα σωστά ερεθίσματα. Βέβαια σε πολλά σχολεία στην Ελλάδα είναι συνηθισμένα τα προβλήματα υποδομής που δεν επέτρεπαν να δουλέψουμε σε μικρότερες ομάδες. Δεν υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό και εξοπλισμός ώστε να μπορέσουμε και μέσω του υλικού να λύσουμε και ένα εξίσου σημαντικό πρόβλημα αυτό της επικοινωνίας»

Εξίσου βασικό πρόβλημα, όπως σημειώνεται, διαδραματίζει η έλλειψη υποδομών στα Νηπιαγωγεία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν να οργανώσουν και να σχεδιάσουν τις δραστηριότητες τους, ώστε να «γεννήσουν» σε κάθε παιδί τα ερεθίσματα που επιδιώκουν, να μοιραστούν απόψεις και ενδιαφέροντα, να γίνουν ένα σύνολο, μια ομάδα.

«Οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου είναι τεράστιες και μιλάμε για μια ηλικιακή ομάδα που έχει ανάγκη τις εικόνες και τα ερεθίσματα ώστε να διευρυνθούν οι ορίζοντες των παιδιών και να κοινωνικοποιηθούν. Αναγκαζόμαστε να αντιμετωπίσουμε μόνοι μας τα προβλήματα αυτά, χρειάζεται θέληση και πείσμα για να γίνει κάτι καλύτερο για αυτά τα παιδιά. Δεν υπάρχει κράτος»

Ως τελευταίο πρόβλημα μιας πολυπολιτισμικής τάξης και εξίσου σημαντικό, υπογραμμίζεται και η αδυναμία του κράτους να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς. Η μη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

παροχή εξειδικευμένου διδακτικού υλικού, με βασικό πυρήνα τις αξίες και τα ιδανικά που οφείλει να διαθέτει ενός ενεργός πολίτης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, σε συνδυασμό με την απουσία χώρου, όπως προαναφέρθηκε, συναποτελούν δραματικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός, εάν φυσικά ο ίδιος το επιθυμεί. Το κράτος και η πολιτεία υποχρεούνται να παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με τα κατάλληλα μέσα για να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό τους έργο.

6.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Πρακτικές στο Νηπιαγωγείο.

Στη τρίτη θεματική ενότητα εισήχθη για πρώτη φορά ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τις Διαπολιτισμικές πρακτικές που χρησιμοποιούν για να επιλύσουν τα προβλήματα που αναφέρθηκαν αλλά και τις δραστηριότητες που σχεδιάζουν με την έλευση ενός νέου μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική αίθουσα.

«όχι δεν είχα αντίστοιχο μάθημα στη σχολή. Δεν γνώριζα καθόλου αυτό τον όρο μέχρι τη στιγμή που έκανα πρόσφατα ένα σεμινάριο σχετικό με τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας στο οποίο εμπεριείχε αυτό τον όρο. Δεν έχω κάποια ακούσματα. Πολύ θεωρητικά. Δηλαδή δεν μπορώ καν να θυμηθώ τον ορισμό για να στον πω πόσο μάλλον θεωρίες. Όταν υπάρχουν αλλοδαπά παιδιά στην αίθουσα εμπειρικά προσπαθείς να δεις τι θα ταιριάξει σε αυτό το παιδί. Όπως και σε κάθε μαθητή. Μη ξεχνάμε ότι είναι μόλις 5 ετών. Είναι λίγα τα παιδιά που σε αυτή την ηλικία θα νιώσουν άνετα σε ένα νέο περιβάλλον χωρίς γονείς και οικεία πρόσωπα. Για αυτό το λόγο δε προσπαθείς να πιέσεις το παιδί να ανοιχτεί και να μας μιλήσει για τον πολιτισμό του από την πρώτη μέρα. Θες να το κάνεις να αισθανθεί μέλος της ομάδας του και έπειτα να μιλήσει από μόνος τους, με την σωστή καθοδήγηση.»

« όχι σε εμάς δεν ήταν τόσο γνωστός ο όρος. Ατομικά ασχολήθηκα με ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το οποίο πρακτικές δεν έχω πάρει γιατί ήταν περισσότερο θεωρητικό. Βέβαια δεν θυμάμαι κάτι απ έξω. Η δική μας δουλειά είναι καθαρά πρακτική οπότε πιο πολύ προσπαθώ να ακούω τις ανάγκες του μαθητή και να τις λύνω άμεσα. Θεωρώ ότι προσπαθώ να εντάξω όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου και να τους δώσω την ευκαιρία να νιώσουν κομμάτι της ομάδας, οπότε για μένα αυτή είναι μια πρακτική που υιοθετώ.»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί, δεν γνώριζαν τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ορισμένοι παρακολουθώντας σχετικά σεμινάρια μπορούσαν να θυμηθούν απλά τον όρο, χωρίς να γνωρίζουν την ουσία και τη δομή του. Προβλήματα με τα οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι, μέσα στη σχολική αίθουσα που απαρτίζεται από παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, λύνονται εμπειρικά. Δεν ανατρέχουν σε σχετική βιβλιογραφία, αλλά στην δική τους προϋπηρεσία. Ως βασική πρακτική αντιμετώπισης προβλημάτων, προσπαθούν να μη πιέσουν το παιδί, του δίνουν χρόνο, προσπαθούν να σεβαστούν τις ανάγκες του και την προσωπικότητά του, επιδιώκοντας πρώτα να αισθανθεί άνετα στην ομάδα και στην τάξη και έπειτα να συζητήσουν για την κουλτούρα και τον πολιτισμό του.

« Δεν σχεδιάζω όλες τις δραστηριότητες να έχουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα αλλά είναι κάτι φυσικό και επόμενο εφόσον υπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες μέσα στην τάξη. Δίνεται πάντα η αφορμή μέσα στην καθημερινότητα να προσεγγίζουν το διαφορετικό και το ξένο, γιατί ανακαλύπτουν καθημερινά νέα πράγματα. Δεν γίνονται διακρίσεις , δηλαδή δεν θα γίνει ένα μάθημα αποκλειστικά για την Ελλάδα. Μιλάμε γενικά για τον άνθρωπο, την διαφορετικότητα, την αποδοχή, για την κοινωνία. Δεν θα στιγματίσουμε κάποιον πολιτισμό για παράδειγμα. Αναλόγως το θέμα, δηλαδή ακόμα και στην 28η Οκτωβρίου θα μιλήσουμε για έννοιες της Ελευθερίας, της Δημοκρατίας και από μόνο του έρχεται η γνωριμία με άλλα κράτη που γιορτάζουν αντίστοιχες εθνικές γιορτές.»

Όσον αφορά τις δραστηριότητες μέσα στη καθημερινότητα του Νηπιαγωγείου, οι συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι είναι αναμενόμενη η αναφορά στις διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς μέσα στην σχολική αίθουσα, χωρίς να σημαίνει ότι αποτελεί καθημερινό σημείο αναφοράς για το σχεδιασμό και τη βάση όλου του προγράμματος. Η προσέγγιση τους επικεντρώνεται περισσότερο στον άνθρωπο, σε έννοιες όπως αυτή της Ελευθερίας και της Δημοκρατίας, καταβάλλοντας κάθε δυνατή προσπάθεια να εστιάσουν στη μελέτη του διαφορετικού, της αποδοχής και του πολιτισμού, χωρίς να στιγματίσουν κανένα παιδί και καμία κουλτούρα.

«Θα φροντίσω να κάνουμε ένα πάρτι, μια δραστηριότητα καλωσορίσματος, να γνωριστούμε και να μοιραστούμε όλοι από κάτι. Γενικά θέλω να υπάρχει ένα κλίμα γιορτής, ότι ήρθε ένας νέος φίλος μέσα στη τάξη και ότι χαιρόμαστε για αυτό. Να δείξουμε τη χώρα του στο χάρτη , να συζητήσουμε ότι ήρθε από εκείνο το μέρος, να μας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

μιλήσει για τη χώρα του ο ίδιος ,μας δείχνει εικόνες και μας λέει πόσο κοντά είναι αυτή η χώρα με εμάς και τι κάνουν εκεί.»

Με την έλευση ενός νέου μαθητή στη σχολική αίθουσα, οι παιδαγωγοί αναφέρουν ότι στοχεύουν στην δημιουργία ενός πρόσχαρου, φιλικού κλίματος, ένα κλίμα γιορτής, με το οποίο θα υποδεχτεί η τάξη το νέο μαθητή, τον καινούργιο φίλο. Όπως υποστηρίζουν, με τον σχεδιασμό της δραστηριότητας καλωσορίσματος, στοχεύουν μέσω της συζήτησης και την παρουσίαση εικόνων, ο νέος μαθητής να μιλήσει για το πολιτισμό, για τη κουλτούρα και τα ήθη και έθιμά του. Ουσιαστικά προσπαθούν να δώσουν το έναυσμα στο παιδί να μιλήσει από μόνο του, να παρουσιαστεί στην τάξη ώστε να νιώσει ενεργό και αποδεκτό μέλος του συνόλου.

« Πρωταρχικό μου μέλημα είναι να το γνωρίσουμε, να μας μιλήσει για την οικογένεια του, να μας μιλήσει για τον τόπο του, ήθη έθιμα, την κουλτούρα του, να πούμε κάποιες λεξούλες στη γλώσσα του αν τις ξέρει και το ίδιο το παιδί. Γιατί κάποια παιδία μπορεί να έρχονται από άλλη χώρα αλλά μπορεί να μην ξέρουν τίποτα, ούτε λέξεις, ειδικά αν είναι μικρά. Επίσης προσπαθούμε να φέρουμε και τους γονείς την τάξη και να μας παρουσιάσουν κάποια πράγματα ανάλογα με τις θεματικές που αναπτύσσουμε , να κάνουμε ομαδούλες , να γνωρίσει όλα τα παιδάκια και να συμμετέχει ώστε να μην το αφήνουν απ΄έξω .»

Δυναμική παρουσία, προσπαθούν, να υπάρχει και από την μεριά των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, με την είσοδο του μαθητή στη σχολική αίθουσα. Ως βασική πρακτική, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν την συμμετοχή των γονέων τόσο κατά την έλευση του μαθητή τη πρώτη μέσα, όσο και κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Μπορούν να παρουσιάσουν και να μιλήσουν οι ίδιοι στην ομάδα του Νηπιαγωγείου, σχετικά με τη χώρα προέλευσής τους, τα ήθη και έθιμα αλλά και να μοιραστούν στην ομάδα, λέξεις καθημερινές από τη δική τους γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν θετικά και παραγωγικά, διαμορφώνουν και συμβάλλουν στη συνοχή της τάξης, αποδέχονται το διαφορετικό και σέβονται το καινούργιο και άγνωστο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

6.4 Σχέσεις εκπαιδευτικού & γονέων από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Στη τέταρτη θεματική ενότητα, συζητήθηκε η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, με γονείς που είτε πρόσφατα ήρθαν στη χώρα, είτε ήρθαν σε μικρή ηλικία, είτε γεννήθηκαν στην ελληνική κοινωνία από αλλοδαπούς γονείς.

«*Αρχικά τους καλώ στο σχολείο, τους ξεναγώ και τους εξηγώ για τον τρόπο εκπαίδευσης για την λειτουργία του σχολείου και να τους λύσεις τυχόν απορίες και ερωτήματα. Η διαδικασία αυτή βέβαια γίνεται με όλους τους γονείς ανεξαρτήτως προέλευσης των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά και δε στέκονται σε τέτοια ζητήματα, εξωτερικής εμφάνισης. Είναι πιο πρόθυμα να μάθουν και επικεντρώνονται περισσότερο στο παιχνίδι παρά σε άλλα θέματα. Θα ρωτήσουν βέβαια αλλά θα το ξεχάσουν σύντομα..»*

« *Οι σχέσεις μου με τους γονείς πάντα είναι τυπικές στο βαθμό που χρειάζεται. Φυσικά υπάρχει η εβδομαδιαία ενημέρωση τους για την πρόοδο των παιδιών τους ή τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν. Επιδιώκω να τους κάνω να αισθανθούν άνετα χωρίς βέβαια να το εκμεταλλευτούν. Είναι μια δύσκολη ηλικία και για τους γονείς ακόμα ο αποχωρισμός από το σπίτι είναι εξίσου δύσκολος οπότε σε όλα χρειάζεται ένα μέτρο. Τώρα όσον αφορά τους αλλοδαπούς γονείς προσπαθώ να τους βοηθήσω λίγο παραπάνω αλλά και αυτοί μη νομίζεις. Θέλουν τα τυπικά. Αν έχουν πρόβλημα με την γλώσσα θα τους εξηγήσω σαφώς περισσότερο ότι δεν καταλαβαίνουν είτε με τα χαρτιά που χρειάζονται για το σχολείο είτε με τον τρόπο λειτουργίας. Αν βέβαια δεν μπορώ να τους καταλάβω καθόλου τότε θα απευθυνθώ στη Πρωτοβάθμια απευθείας.»*

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συνάπτουν τυπικές και επαγγελματικές σχέσεις με τους γονείς, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου. Πρωταρχική τους επιδίωξη είναι η ενημέρωση κάθε οικογένειας για την πρόοδο, την εξέλιξη του παιδιού και για οποιαδήποτε μη επιθυμητή συμπεριφορά, σημειωθεί εκ μέρους των παιδιών. Σε περίπτωση που υπάρχει κάποια αδυναμία στην επικοινωνία ή οι γονείς δεν γνωρίζουν την ελληνική, όλοι οι νηπιαγωγοί προδιαθέτονται ώστε να τους βοηθήσουν και να επιτευχθεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Είναι απαραίτητη και βοηθητική, η ύπαρξη θετικού κλίματος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, δρα καταλυτικά στην

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

ψυχολογία όλων των εμπλεκομένων (παιδί, γονείς & εκπαιδευτικοί) και οφείλει να επιδιώκεται από όλες τις πλευρές.

6.5 Μητρική γλώσσα

Στη πέμπτη θεματική ενότητα, ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς να αναφέρουν την άποψή τους για τη χρήση της μητρικής γλώσσας μέσα στη σχολική αίθουσα, από παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Όλοι ανεξαιρέτως αποδέχονται την χρήση της μητρικής γλώσσας, το θεωρούν φυσικό και επόμενο δεδομένης της ηλικίας των νηπίων και το θεωρούν ως έναυσμα για επιπλέον γνώση για όλη τη σχολική τάξη και ως μια ευκαιρία να ανοιχτεί περισσότερο ο μαθητής από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, να αισθανθεί ασφάλεια και ενεργό κομμάτι της σχολικής αίθουσας.

« Φυσικά και έχει θέση. Αποτελεί ανάγκη για αυτά τα παιδιά και προσπαθώ να την αξιοποιήσω όσο το δυνατόν πιο δημιουργικά . και όσες φορές μου έχει τύχει κυρίως από παιδιά Αλβανικής καταγωγής , βρίσκαμε μια ευκαιρία με τα υπόλοιπα παιδιά να μάθουμε μια νέα γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό βοηθάμε το παιδί να νιώσει άνετα, να ανεβεί η αυτοπεποίθηση του στη τάξη, να μη νιώθει ντροπή αλλά να σκέφτεται ότι βοηθάει και την τάξη του δίνοντάς της νέες γνώσεις. Επίσης με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται και περιστατικά όπως να κοροϊδέψει ένα παιδί τον τρόπο που μιλάει ή ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει ακόμα καλά ο συμμαθητής του, άρα μαθαίνει να το σέβεται και να το προστατεύει και να το αποδέχεται.»

Με ιδιαίτερη προθυμία, αποδέχονται τη χρήση της μητρικής γλώσσας, οι συνεντευξιαζόμενοι νηπιαγωγοί. Εκτός του ότι το θεωρούν φυσικό και επόμενο, ένα παιδί 4 ή 5 ετών να μη γνωρίζει ολοκληρωτικά μια γλώσσα, είτε την μητρική είτε από τη χώρα υποδοχής, αποτελεί βασικό πυλώνα στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Την αντιμετωπίζουν θετικά και προσπαθούν να την αξιοποιήσουν δημιουργικά στον ύψιστο δυνατό βαθμό. Βοηθάει την ψυχολογία των αλλοδαπών νηπίων, αρχίζει να δένεται με την υπόλοιπη ομάδα, γίνεται πλέον ενεργό μέλος της, χωρίς να ξεχνάει τις ρίζες του. Στον αντίποδα, οι συμμαθητές του παιδιού μαθαίνουν μια νέα γλώσσα από τον καινούργιο τους φίλο, διευρύνοντας τις γνώσεις και τους ορίζοντές τους. Η επαφή με το άγνωστο και το διαφορετικό, από τόσο μικρή ηλικία καλλιεργεί βασικές έννοιες του σεβασμού, της αποδοχής, απομακρύνοντας ρατσιστικές και αρνητικές συμπεριφορές.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

« Φυσικά! Είναι ένα πολύ θετικό στοιχείο και δεν με πειράζει καθόλου. Και ακόμα και 2 παιδιά μέσα στη ίδια τάξη που γνωρίζουν την ίδια γλώσσα δε θα με πείραζε να συζητήσουνε μέσα στην τάξη. Είναι μία καλή ευκαιρία να γνωρίσουμε λεξούλες και φράσεις μέσα από τα ίδια τα παιδιά, να μας μιλήσουν αν θυμούνται κάποια στοιχεία της χώρας τους ή παραμύθια ή τραγούδια. Όχι δεν μου έχει τύχει το παιδί να μιλάει μόνο την μητρική του γλώσσα αλλά σε περίπτωση που αδυνατούσε να μιλήσει και να επικοινωνήσει στα ελληνικά, με το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό, με επαναλήψεις και εξατομικευμένες δραστηριότητες θα βρίσκαμε την λύση και το παιδί θα έμπαινε στη ροή του μαθήματος κανονικά.»

Η επαφή με νέους πολιτισμούς και κουλτούρες φέρει επιπλέον γνώση για όλους. Όμως η ανάγκη για κατάλληλο και εξειδικευμένο οπτικοακουστικό υλικό δρα κατασταλτικά και ως εμπόδιο ακόμα και για στην δημιουργία γερών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά της τάξης και τον εκπαιδευτικό.

6.6 Αναλυτικό πρόγραμμα & Προτάσεις βελτίωσης

Στην έκτη και τελευταία θεματική ενότητα, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο βοηθητικό είναι το αναλυτικό πρόγραμμα στη διαμόρφωση μίας διαπολιτισμικής διδασκαλίας και πόσο χρήσιμη είναι κατά την άποψη τους η επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

«Φυσικά βοηθάει αλλά σε θεωρητικό πλαίσιο. Υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές χωρίς βέβαια να μας δίνουν παραδείγματα δραστηριοτήτων. Όχι μόνο για την διαπολιτισμική αλλά σε ένα γενικό πλαίσιο. Μας δίνει μόνο τους επιθυμητούς στόχους και όχι πώς να επιτευχθούν. Σίγουρα πρέπει να αλλάξει γιατί οι συνθήκες διαβίωσης αλλάζουν όπως και η καθημερινότητά μας. Δεν χρειαζόμαστε πιλοτικά προγράμματα αλλά αλλαγή επί της ουσίας και να προσθέσει νέα πράγματα όπως τα αγγλικά, την πληροφορική , το STEM. Χρειαζόμαστε ωραία σχεδιασμένα παραδείγματα που θα μπορούν να εφαρμοστούν σε μια σχολική διαπολιτισμική αίθουσα. Θα βοηθήσει παλιούς και νέους συναδέλφους.»

Ομόφωνα οι νηπιαγωγοί θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα σωστά δομημένο πλάνο που στηρίζεται αποκλειστικά στη θεωρία και όχι στη πράξη. Χρειάζονται τρόπους και όχι απλά στόχους επίτευξης αλλά μεθοδολογία που θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τις ανάγκες της τάξης του και να συμβαδίζει με τις καλπάζουσες κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

« Δεν είναι αρωγός αλλά έχει απλά μια βάση για όλες τις θεματικές. Από εκεί και πέρα κάθε εκπαιδευτικός το εξελίσσει όσο αυτή θέλει, το ενισχύει με γνώσεις και εκπαιδευτικό υλικό και το εμπλουτίζει.»

« όχι πάρα πολύ δεν με βοηθάει. Θεωρώ ότι είναι λίγο απαρχαιωμένα στην Ελλάδα και πολύ θεωρητικά. Πρέπει να βγει συγκεκριμένο υλικό για όλες τις γνωστικές ενότητες, πόσο μάλλον για την διαπολιτισμική ή και την ειδική αγωγή, θεματικές που ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει και παραπάνω γνώση αλλά και βοήθεια από το ίδιο το κράτος..»

Χωρίς να το θεωρούν αρωγό και πυρήνα στην οργάνωση και το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα στο μάθημα καθώς είναι ο ίδιος που θα επιλέξει αν θα ασχοληθεί ή όχι με τους διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες που θα υπάρχουν στην αίθουσα, αν κάνει χρήση εξειδικευμένου υλικού και γενικά αν θέλει να εφοδιάσει τους μαθητές του με αξίες διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Επίσης κρίνεται απαραίτητη και η συμβολή της πολιτείας ώστε με τις σωστές τροποποιήσεις και επεμβάσεις να αποτελέσει στήριγμα των εκπαιδευτικών.

« εννοείται πως κάθε μορφή επιμόρφωσης μόνο θετικά στοιχεία μπορεί να φέρει στη διδασκαλία. Τώρα σε θέματα διαπολιτισμικής πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι συνάδελφοι αποφασίζουν να ασχοληθούν γιατί οι συνθήκες αλλάζουν και οι ανάγκες μέσα στις τάξεις καθημερινά αλλάζουν.»

«Ο ρόλος της πολιτείας είναι καθοριστικός. Με ότι αποφάσεις θα παρθούν σε όλους τους τομείς όπως τώρα με την διαχείριση της πανδημίας. Προσωπικά δεν έχει έρθει στα χέρια μου ούτε σχετικό ΦΕΚ, ούτε κάποια εγκύκλιο, ούτε εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άρα προσπάθεια ουσιαστική σίγουρα δεν έχει γίνει. Αν είχα χρόνο θα το παρακολουθούσα αλλά κυρίως με έχει προσελκύσει το κομμάτι της Ειδικής Αγωγής.»

Ως πρακτική βελτίωσης αυτό που προτείνουν οι νηπιαγωγοί είναι η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από το Πανεπιστήμιο μέχρι και την ανάληψη εξάσκησης επαγγέλματος, έμπρακτα και όχι θεωρητικά. Δεδομένων των συνθηκών, αποτελεί χρέος της πολιτείας να ενημερώνει και να επιμορφώνει ουσιαστικά το εκπαιδευτικό προσωπικό, να του παρέχει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό και να τον

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

στηρίζει ουσιαστικά. Με την ανανέωση στα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις αλλαγές στα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών, θα επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος, αυτός της ολόπλευρης και ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Κεφάλαιο 7ο : Συζήτηση

Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους νηπιαγωγούς, σχετικά με την άποψή τους για τη μετανάστευση σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, την αξιολόγηση της Πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό νηπιαγωγείο, την προσπάθεια ορισμού της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των πρακτικών που κάνουν χρήση , στη σχέση που καλλιεργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στη χρήση μητρικής γλώσσας των μαθητών και τέλος στην συμβολή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείο καθώς και προτάσεις βελτίωσης που δίνουν οι ίδιοι, προκύπτουν ένα πλήθος ερευνητικών συμπερασμάτων.

Με τον όρο «μετανάστης», προσδιορίζεται η ανάγκη των ανθρώπων να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, με σκοπό να εγκατασταθούν σε νέους τόπους, για όσο διάστημα χρειαστεί, με την θέλησή τους ή όχι (Ροντιέ, Κ. 2016 στο Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019). Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών παγκοσμίως, ειδικά στη χώρα μας από το 1970 και έπειτα, έφερε ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστατευτικών εισροών, με αποτέλεσμα να γεννηθεί άμεσα η ανάγκη για μεταβολή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και να εισαχθεί ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης, στην ελληνική κοινωνία (Ζώνιος, 2020). Η παρουσία λοιπόν, αλλοδαπών μαθητών αλλάζει το δημογραφικό χάρτη του εκπαιδευτικού συστήματος (Γαργαλιάνος, Ι. 2007). Δεδομένης της γεωγραφικής θέσης της χώρας και της οικονομικής κατάστασης που επικρατεί παγκοσμίως, η μετανάστευση αποτελεί μονόδρομο (Γεωργογιάννης, Π. 2006). Η «ανθρώπινη» αντιμετώπιση και αποδοχή των μεταναστών, κρίνεται αναγκαία από τους συνεντευξιαζόμενους και οι παράγοντες όπως η αδυναμία γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους ίδιους τους μαθητές, της εύρεσης εργασίας και κατοικίας του οικογενειακού τους πλαισίου, όπως και του άσχημου ψυχικού φορτίου που φέρουν, δημιουργούν σε κάθε πολυπολιτισμική εκπαιδευτική κοινότητα, την υποχρέωση και το σχεδιασμό, κατάλληλων μέτρων και συνθηκών σε όλους τους τομείς.

Η εκπαίδευση των μεταναστών, προσφύγων και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας, έχει δημιουργήσει μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία εμπεριέχει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Προβλήματα γλωσσικά, ψυχολογικά, ελλείψεις υποδομών αλλά και η αδυναμία στήριξης των εκπαιδευτικών από το κράτος, είναι και αυτά που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

απασχολούν τους ερωτηθέντες νηπιαγωγούς. Η έννοια της αποδοχής και της ομαλής συμβίωσης, το αίσθημα της ασφάλειας και του σεβασμού όλων των προσωπικοτήτων, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου κάθε μαθητή αλλά και η ανεπάρκεια της ελληνικής πολιτείας, τόσο σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό όσο και σε σχολικές υποδομές, συναπαρτίζουν τη καθημερινότητα των διδασκόντων και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και η ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους, η καλλιέργεια των αξιών του σεβασμού και της αποδοχής του διαφορετικού, θεωρείται πλέον αναγκαία, καθώς στοχεύει στην ειρηνική συνύπαρξη και τον αλληλοσεβασμό όλων των πολιτισμών (Λυκίδη, 2012 στο Σούλτος, 2020). Ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, από την προσχολική ηλικία μέχρι και το Πανεπιστήμιο, φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και σημαντικά ζητήματα, όπως η αρχή της μη διάκρισης των μαθητών, η κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους, με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και των ανισοτήτων (Σιάνου-Κύργιου, 2020), έφερε την άμεση εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική προσέγγιση, με σκοπό την ίση αξία των πολιτισμών και καταβολών, όλων των μαθητών (Ζώνιος, 2020).

Εξίσου σημαντικά είναι και τα προβλήματα που απασχολούν τους νηπιαγωγούς της έρευνας στις πολυπολιτισμικές τάξεις που εργάζονται. Θέματα γλωσσικά των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι δεν είναι σε θέση ακόμη να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν στα ελληνικά, η έντονη ψυχολογική φόρτιση που φέρουν σε ατομικό και σχολικό επίπεδο λόγω κοινωνικής απόρριψης και αποκλεισμού, οι ελλείψεις κατάλληλων υποδομών και χώρου ώστε να διαμορφώνουν τη διδασκαλία που επιθυμούν καθώς και η αδυναμία του κράτους να στηρίξει τους διδάσκοντες με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Βάση ερευνών της τελευταίας δεκαετίας, που πραγματοποιήθηκαν στη Ελλάδα, το χάσμα μεταξύ εκπαίδευσης και μετανάστευσης είναι μεγάλο. Η απουσία υποδομών, κατάρτισης εκπαιδευτικού προσωπικού, σε συνδυασμό με την απροετοίμαστη ελληνική κοινωνία, συνέθεσαν μια αρνητική στάση απέναντι στα μεταναστατευτικά κύματα και επηρέασαν τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, βιώνοντας ρατσιστικές συμπεριφορές και διακρίσεις (Σιάνου-Κύργιου, 2020). Προβλήματα, τα οποία σύμφωνα με τον Νικολάτο, οφείλει να λύσει ο εκπαιδευτικός μιας πολυπολιτισμικής αίθουσας, έχοντας εις γνώση του, την άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, την έλλειψη διδακτικού και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

εποπτικού υλικού, των παραλείψεων στα αναλυτικά προγράμματα αλλά και την βαθειά επιρροή οικονομικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων, που επηρεάζουν αρνητικά κάθε παιδί με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, μέσα στη σχολικό περιβάλλον (Νικολάτος, 2020). Δεδομένων των συνεχώς αυξανόμενων εκπαιδευτικών απαιτήσεων που προκύπτουν από το μεταναστατευτικό κύμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον είναι πολυδιάστατος, καθώς εκτός από την κατάρτιση που πρέπει να έχει σε θέματα τεχνολογίας, κοινωνίας, οικονομίας και πολιτικής, φέρει ευθύνη και για την καλλιέργεια ενεργών δημοκρατικών μελλοντικών μελών που θα συνυπάρχουν ομαλά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Αλεβίζος, 2016, στο Νικολάτος, 2020).

Συγκριτικά με προηγούμενες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί σε πολυπολιτισμικές αίθουσες με, σκοπό η διδασκαλία τους να φέρει διαπολιτισμικά στοιχεία, είναι κυρίως γλωσσικά και οι προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών αλλά και οι αντιδράσεις των γονέων. Για τη παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υποστηρίζεται η άποψη ότι εξαιτίας της ελλιπής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι ίδιοι, αντιμετωπίζουν τη περαιτέρω επιμόρφωση αρνητικά και στερεοτυπικά, με αποτέλεσμα να μη γίνεται χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών, παρόλη την θετική στάση που δείχνουν για διαπολιτισμική ενημερότητα και επιπλέον κατάρτιση (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Σε παρόμοια έρευνα, μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπάρξει μετανάστες, επιζήτησαν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς τους δόθηκε το έναυσμα από προσωπική εμπειρία (Tsimouris, 2007).

Από την έναρξη του μεταναστατευτικού κύματος στη χώρα, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, έχει κάνει χρήση αρκετών μοντέλων εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το αφομοιωτικό και καταλήγοντας στο διαπολιτισμικό (Γκόβαρης, 2011 & Ζώνιος, 2020), εφόσον η ανάγκη για ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών, ήταν επιτακτική (Σούλτος, 2020). Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έχοντας θεσμοθετηθεί για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική ιστορία της χώρας με το Νόμο 2413/1996, αποτέλεσε σταθμό στη αρχή της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και σύμφωνα με τον Νικολάου, το ελληνικό σχολείο προσπαθεί να αλλάξει και να ενσωματώσει μια σύγχρονη και διαπολιτισμική προσέγγιση (Νικολάου, 2011). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αποσκοπεί στη σύνδεση μεταξύ των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων και του πολυπολιτισμικού σχολείου, αφορά όλους τους μαθητές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, στοχεύει στην ομαλή συνύπαρξη όλων των διαφορετικών πολιτισμών και στην ενσωμάτωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που φέρει κάθε ξεχωριστή προσωπικότητα, στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Νοτοπούλου,2021). Οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας, αδυνατούν να ορίσουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αλλά και να κάνουν χρήση διαπολιτισμικών πρακτικών, λόγω άγνοιας ή ελλιπής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η κατάρτισή τους αποτελεί προσωπική υπόθεση και ως μοναδική διαπολιτισμική πρακτική επιλέγουν δραστηριότητες γνωριμίας ώστε να δοθεί το έναυσμα στο μαθητή να μιλήσει για τον πολιτισμό, τη κουλτούρα και τη πατρίδα του. Εκπαιδευτική πολιτική που ταιριάζει περισσότερο στο Πολυπολιτισμικό μοντέλο, εξυψώνοντας με την παραπάνω διαδικασία διδασκαλίας, την απλή παράθεση των χαρακτηριστικών του πολιτισμού προέλευσης των μαθητών, σε αντιπαραβολή με τον νέο κυρίαρχο χώρο, αυτός που τείνει να γίνει η νέα πατρίδα των παιδιών (Δαμανάκης, 1998, στο Ζώνιος ,2020). Πρακτικές όπως συνεκπαίδευση της κυρίαρχης ομάδας με τους αλλοδαπούς μαθητές και η παιδοκεντρική μάθηση είναι φανερό ότι γίνεται χρήση από τους συνεντευξιαζόμενους στο νηπιαγωγείο. Όμως η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία, στις θεματικές ενότητες , στα σχολικά εγχειρίδια και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, φέρεται να αγνοείται (Κεσίδου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να καθοδηγεί και να ενισχύει την αυτοεικόνα όλων των μαθητών, να προωθεί και να καλλιεργεί τις αξίες του σεβασμού και της ισότητας (Νοτοπούλου, 2021). Εξίσου σημαντικά γνωρίσματα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Νικολάου, αποτελεί η συνεχόμενη κατάρτιση και ενημέρωση σε πολυπολιτισμικά θέματα, στοιχεία και χαρακτηριστικά που θα προωθούν τις ανθρωπιστικές αξίες και θα αντανακλούν τις κοινωνικές εξελίξεις και μεταβολές (Νικολάου, 2011 στο Βερυκίου, Θ. & Κωνσταντίνου, Ι. 2019). Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας πρέπει να προβλέπει, να αξιολογεί και να παίρνει τα αντίστοιχα μέτρα, ενισχύοντας την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των διδασκόντων μέσω επιμόρφωσης αλλά και με την παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και υποδομών. Η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαίος και επίκαιρος (Σιάνου-Κύργιου, 2020).

Ένα εξίσου σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αποτελεί η σχέση εκπαιδευτικού με τους γονείς από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Δεδομένης της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

δημογραφικής αλλαγής στον εκπαιδευτικό χάρτη, τα τελευταία χρόνια, βάση ερευνών, στη πλειονότητα των νηπιαγωγείων, συνυπάρχουν γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές που φέρουν διαφορετικές κουλτούρες, πολιτισμούς και πολιτισμικά στοιχεία (Μπέση, 2020). Η σωστή συνεργασία και επαφή των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ενισχύει τις θετικές στάσεις των πρώτων με το σχολείο καθώς και την ομαλή ένταξη τόσο των παιδιών όσο και των γονέων, πρώτα στη σχολική κοινότητα και έπειτα σε ολόκληρη την κοινωνία (P.Coleman, 1998 στο Μπέση, 2020). Η ύπαρξη ενσυναίσθησης και κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών από μεριάς των διδασκόντων, μπορεί να σταθεί σύμμαχος στην διαδικασία ένταξης των μαθητών (A.A Pentini στο Γκόβαρης, 2011). Όπως αναφέρουν και οι Πεντέρη και Πετρογιάννης (2017), είναι αναγκαίο στη βάση της μεταξύ τους σχέση να βρίσκεται το τρίπτυχο : σχολείο, οικογένεια, ατομικά χαρακτηριστικά μαθητή, με σκοπό να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017 στο Γιαννούση, 2021). Φυσικά, βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι τόσο η προσωπικότητα όσο και η θέληση και γνώση του εκπαιδευτικού, διαδραματίζουν σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία των μεταξύ τους δεσμών, εφόσον είναι οι ίδιοι που οριοθετούν τις σχέσεις απέναντι στο γονέα και στο μαθητή (Γιαννούση, 2021).Κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο, οι διδάσκοντες σε διαπολιτισμική αίθουσα, να επιδιώκουν τη συνεργατική μάθηση, ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς, να είναι διαλλακτικοί, να επιζητούν την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση από κάθε πλευρά (Μπαΐκούση, 2016). Όμως, σύμφωνα με τον Πολύζο, πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν ότι τα διαπολιτισμικά προγράμματα δεν καταρτίζουν έμπρακτα τον εκπαιδευτικό να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη, παρόλη τη θετική στάση που δείχνουν ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (L.C. Dominguez, 2003, στο Πολύζος, 2020). Οι συμμετέχοντες στη παρούσα έρευνα εκφράζουν και εκείνοι τη θέληση για δημιουργία θετικού κλίματος με όλους τους γονείς, ανεξαιρέτως πολιτισμικού υποβάθρου, χτίζοντας πάντα μια επαγγελματική σχέση.

Βάση ερευνών, αξιοσημείωτο παράγοντα διαδραματίζει η σχέση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς, καθώς ο παραπάνω συνδυασμός αποτελεί αρωγό στη διδασκαλία, χτίζοντας εξωδιδακτικές πρακτικές, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης . Οι γονείς εμπλέκονται ενεργά τόσο στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μέσω της μητρικής από τα παιδιά αλλά και στην ανάγκη που γεννά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να οργανώσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο βρέθηκε εξίσου στο ερευνητικό πεδίο, της παρούσας εργασίας. Οι διδάσκοντες της έρευνας αποδέχονται τη χρήση της μητρικής και την παρουσιάζουν ως έναυσμα για περαιτέρω γνώση στη τάξη, λειτουργεί βοηθητικά στη ψυχολογία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και σαφώς απομακρύνει ρατσιστικά και ξενοφοβικά κατάλοιπα. Βάση ερευνών, παρέχοντας στο μαθητή τα απαραίτητα κίνητρα και την έμφαση που χρειάζεται στη μητρική του γλώσσα, το καθιστά ικανό να προσλάβει πιο ευχάριστα τη νέα μάθηση και κυρίως το βοηθάει να εξελιχθεί πνευματικά και κοινωνικά (Κορδολαίμης, 2020). Με αυτόν τον τρόπο θεμελιώνεται η γλωσσική ικανότητα του παιδιού και αποδέχεται τη νέα γνώση, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές του (Crul, M &Vermenlem, H. 2003a στο Κορδολαίμης, 2020). Για ακόμα μία φορά, ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να παρέχει ισότιμες ευκαιρίες στη μάθηση και στη γνώση σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου, να προσεγγίζει διαπολιτισμικά τη διδασκαλία του, να παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών του και να διαμορφώνει δημοκρατικούς και ελεύθερους πολίτες (Κορδολαίμης, 2020). Σχετικά με τη χρήση της μητρικής, βάση έρευνας σε νηπιαγωγούς και δασκάλους, το 73 % υποστηρίζει θετικά την γόνιμη σύνδεση της ξεχωριστής ταυτότητας που φέρει κάθε μαθητής στην σχολική αίθουσα καθώς μπορεί στη μητρική γλώσσα να στηριχθούν οι νέες γνώσεις, παρότι πιστεύουν ότι το ελληνικό σχολείο δεν αξιοποιεί τα πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών (Vourlida, 2020).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθορίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οφείλει κάθε μαθητής να αναπτύσσει σε κάθε σχολική βαθμίδα (Μητακίδου & Γαβριηλίδου, 2015). Ο Χριστοδούλου υποστηρίζει ότι η βάση κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να είναι πάντα το παιδί, να αποτελεί δηλαδή εκκίνηση για κάθε σχεδιασμό και μέθοδο διδασκαλίας (Χριστοδούλου, 2009). Η Γκλιάου, αναφέρει ότι οι προτάσεις που παρέχεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, σχετικά με το περιεχόμενο και τη μορφή της γνώσης, το τρόπο οργάνωσης τη διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που δίνονται στον εκπαιδευτικό όσον αφορά το σκοπό και τους ειδικούς στόχους σε κάθε γνωστική ενότητα, αποτελεί εργαλείο για κάθε διδάσκοντα και κάθε σχολική βαθμίδα (Γκλιάου, 2021). Οι ερωτηθέντες νηπιαγωγοί, θεωρούν εξίσου σημαντικό το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Αναλυτικό Πρόγραμμα, όμως παραμένει ακόμη σε θεωρητικό επίπεδο. Δεν δίνει έμπρακτες λύσεις και διδακτικές μεθόδους στα εκπαιδευτικά προβλήματα που γεννά μια πολυπολιτισμική τάξη καθώς το χαρακτηρίζουν απαρχαιωμένο, δίνοντας έμφαση ξανά στο ρόλο του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Παρόλη την αναφορά που γίνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο, σχετικά με την στήριξη των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, είναι φανερή η αδυναμία στήριξης και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Βάση ερευνών και βιβλιογραφίας που μελετά τη μετανάστευση στην Ελλάδα, ένα μείζον ερευνητικό θέμα διαδραματίζει η θεσμική πολιτική της χώρα μας, απέναντι στο τεράστιο μεταναστατευτικό κύμα . Από τη θεσμοθέτηση του Νόμου 2413/1996, έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ρυθμίσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που σχετίζονται πρωτίστως για τη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών, με κατεύθυνση προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το αφομοιωτικό μοντέλο φαίνεται ακόμα και σήμερα να υπερτερεί, με τον αριθμό των μεταναστών μαθητών να αυξάνεται και τα αναλυτικά προγράμματα σε συνδυασμό με τον βαθμό ενσωμάτωσης, την αλληλεπίδραση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και την ανεπάρκεια σε εξειδικευμένο προσωπικό και εποπτικό υλικό, να χαρακτηρίζονται ακόμα ελλειμματικά (Σιάνου – Κύργιου, 2020). Οι συνεντευξιαζόμενοι νηπιαγωγοί της έρευνας, αναδεικνύουν και εκείνοι την ανάγκη για έμπρακτη και ουσιαστική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε συνδυασμό με την επανεξέταση και αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημίων.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Δημοτικού, σχετικά με το Αναλυτικό πρόγραμμα, αναφέρουν ότι δεν έχει υπάρξει ουσιαστική και έμπρακτη αλλαγή, καμία κρατική οδηγία αλλά και καμία αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, παρά μόνο στο μάθημα της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Δεν υπάρχει ουσιαστική βοήθεια στον εκπαιδευτικό για παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας ακόμη ότι η σύνδεση της θρησκείας στη χώρα αποτελεί εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια εξέλιξης της εκπαίδευσης (Tsimouris, 2007).

Όλα τα παραπάνω προκύπτουν διότι δεν υπάρχει ακόμη οργανωμένο εξατομικευμένο υλικό ώστε να δώσει συγκεκριμένες μεθόδους διαχείρισης αυτών των μαθητών. Είναι μέθοδοι τις οποίες οι νηπιαγωγοί επινόησαν κατά καιρούς και έθεσαν σε εφαρμογή στις τάξεις τους, λόγω της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Μέσα από τις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

συνεντεύξεις προέκυψε η ανάγκη για παροχή διδακτικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού στα σχολεία έτσι ώστε να παραθέτουν προσαρμοσμένες και καινοτόμες δραστηριότητες με θεματολόγια σχετική με την διαπολιτισμικότητα. Σε μελέτη που διεξήχθη στην Ελλάδα ομοίως διαπιστώθηκε η ανάγκη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα εκδοθεί από 54 το Υπουργείο και θα περιλαμβάνει προγράμματα σπουδών με στόχο την βελτίωση της ζωής των μειονοτήτων (Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη,2015).

Οι εκπαιδευτικοί χρήζουν επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς αποτελεί μία παράμετρο που τους φέρνει πιο κοντά σε μία βαθύτερη παιδαγωγική κατάρτιση. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών δήλωσε πως κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είχαν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρά ταύτα στην ερώτηση που ερωτώνται για την επάρκεια τους ως προς τη διαπολιτισμικότητα, απαντούν αρνητικά. Ουσιαστικά τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί κατέχουν γνώσεις για την πολυπολιτισμική ποικιλομορφία που επικρατεί, απλά δεν νιώθουν επαρκείς να διαχειριστούν πλήρως τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια. Η έλλειψη της διαπολιτισμικής επάρκειας αναγνωρίζεται διεθνώς μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Ασημακοπούλου,2019)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Προτάσεις

Με την ανάλυση των συμπερασμάτων, όπως παρατέθηκαν στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις και βελτιώσεις, σχετικά με την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας που ενυπάρχει στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω ευρήματα, παρατίθενται οι σχετικές προτάσεις.

Αρχικά, διακρίνεται η ανάγκη έμπρακτης αλλαγής του θεσμικού πλαισίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο. Ο εκσυγχρονισμός των στόχων, των σκοπών και των μεθόδων διδασκαλίας προς την διαπολιτισμική προσέγγιση , καθώς και ο εμπλουτισμός με σωστές σχολικές υποδομές και εποπτικό υλικό, αναφορικά με την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, κρίνεται σημαντικός και άμεσος. Οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις συνεχώς μεταβάλλονται και το κράτος υποχρεούται να φανεί αντάξιο των συνθηκών και να συνδέσει την πραγματικότητα με τη σχολική κοινότητα.

Φυσικά, εκτός από τις θεσμικές αλλαγές, προτείνεται και η αλλαγή στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, να πραγματοποιούνται σχέδια δράσης και πρακτικές σε διαπολιτισμικά και όχι μόνο νηπιαγωγεία. Οι εκκολαπτόμενοι διδάσκοντες οφείλουν να είναι σε ετοιμότητα να διαχειριστούν κάθε διαφορετικό χαρακτηριστικό που φέρει ο μαθητής στη τάξη αλλά και να συνεχίζει την εκπαίδευση και κατάρτισή του, με το πέρας των σπουδών του, κατά την έναρξη της εργασιακής του εμπειρίας. Το κράτος οφείλει να προστατεύει, να μεριμνά και να επιδιώκει την εξέλιξη τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια και ημερίδες σχετικές με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, κρίνονται απαραίτητο να παρέχονται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς και να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα καθώς μέσω της εργασίας γίνεται σαφές η άγνοια διδακτικών μεθόδων και πρακτικών από τους ερωτηθέντες νηπιαγωγούς.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διδασκαλία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πρέπει να αποτελέσει τρόπος ζωής και κομμάτι της κουλτούρας και πολιτισμού της χώρας μας. Αξίες όπως η αποδοχή, η αναγνώριση και ο σεβασμός του διαφορετικού, η ειρηνική και δημοκρατική συνύπαρξη διαφορετικών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσα σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, απαλλαγμένη από ρατσιστικά κατάλοιπα και στερεότυπα και η καλλιέργεια ευσυνείδητων πολιτών, συνιστάται να ενυπάρχει ατομικά και συλλογικά, μέσω της σωστής καθοδήγησης, πρωτίστως από την οικογένεια και έπειτα από το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκη, Α. (2020) Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο *Νέος Παιδαγωγός online- Το δικτυακό περιοδικό για τον εκπαιδευτικό,* 20^{ο} σελ 481

Αγγελοπούλου, Π & Μάνεσης, Ν (2017). Δίλγωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών eISSN 2241-7303 Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία 2017, Τόμος 6, Τεύχος 1, σσ. 228-236 Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/14100 Ανακτήθηκε 25/2/2022

Αλεβίζος, Α. (2016). *Ποιος είναι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης;* Ανακτήθηκε 03 Αυγούστου, 2020, από https://docplayer.gr/16949690-Poios-einai-o-syghronos-rolos-toyekpaideytikoy-mesa-s-ena-pagkosmiopoiimeno-perivallon-mathisis.html

Αμβροσιάδου, Β. (2016). *Η συμβολή των δασκάλων στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων μέσω της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α.Βαφέα (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 12-18). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης Σχεδία.

Αραβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ασημακοπούλου Ε. (2019), Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολυπολιτισμικές τάξεις. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή

Βαμβακίδου, Ι., Ντίνας, Κ., Κυρίδης, Α., (2003), *Το τέλος της ομοιογένειας και η απαρχή της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.* Παρατηρητής, σ.σ, 47-55.

Βελεγράκη, Α., Ευθυμόπουλος, Α., Πέτσιου, Ε. (2015). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία και ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη. Επιστημονικό Δίκτυο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης, 16. Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από http://cretaadulteduc.gr/blog/?cat=34

Βένιου, Ε. (2013). *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Βαλκανικών παραμυθιών* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Α.Π.Θ./Τ.Ε.Π.Α.Ε.

Βερύκιου,Θ & Κωνσταντίνου, Ι (2019). Εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο Γεωργογιάννης (Ed), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό* (Σελ 205). 27ο Διεθνές Συνέδριο με κριτές, Πάτρα

Βλαχάδη, Μ. (2016). Το Φαινόμενο του Κοινωνικού Αποκλεισμού μέσα από το Παράδειγμα των Ρομά. Στο Γεωργογιάννης. Π, *Εκπαίδευση, Ετερότητα και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σελ 44). Πάτρα

Βρεττός, Ι. Ε. (2003*). Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία.* Αθήνα: Ατραπός.

Γαλάνης, Π (2017). Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2017

Γαργαλιάνος, Ι (2007), Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, στο περιοδικό 'Σχολείο και Σπίτι', τεύχος 486, έτος 46ος , Αθήνα.

Γεωργογιάννης Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Τόμος 1,* (σσ. 50-51). Πάτρα: Typocenter.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α' βάθμιας & Β΄ βαθμιας Εκπαίδευσης. Πάτρα

Γεωργογιάννης, Π (2010). Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών βάθμιας & Β΄ βαθμιας Εκπαίδευσης. Πάτρα

Γεωργουλοπούλου, Ε. (2017). *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού.* Ανακτήθηκε Ιούλιος 30, 2020, από http://tsiloglou.blogspot.com/2017/08/blog-post_20.html

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Γιαβριμίδης, Π. & Παπάνης, Ε. &Ρουμελιώτου, Μ (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Γιαννούση, Π (2021) *ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.* Επιστήμες της Αγωγής Τεύχος 2/21.

Γκλίαου, Ν (2021). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ανακτήθηκε 1/2/22 http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372

Γκόβαρης, Χ. (2019) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές αντιπαραθέσεις και ανοιχτά ζητήματα προσανατολισμού της παιδαγωγικής – διδακτικής πράξης στο σχολείο. *5ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ «ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙ ΓΛΩΣΣΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ»: «ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ»* Πανεπιστήμιο Κρήτης –Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γκόβαρης, Χ (2019). Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο – Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις . Στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα *ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ* Γ' ΤΟΜΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Γκόβαρης, Χ. (2011) : *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση

Γκότοβος, Α. (2002), Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα* . Αθήνα : Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg, 1998.

Δαρόπουλος, Α. (2005). Διδακτικές Προτάσεις Αντιρατσιστικής Αγωγής. Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 77-78, 180-185. *Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό υλικό* (σελ 244). Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης - Μελιτζάνη Ειρήνη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Νηπιαγωγείου, (2003) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10/5/2020 http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367

Δημητριάδου, Ε. (2020) Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΝΤΙΘΕΣΕΩΝ. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από : http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Δουγαλή, Ε (2017). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες.* ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη, σελ 139.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2001). *Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* Ανακτήθηκε από: https://www.nchr.gr/2020-02-26-05-51-20/59-roma.html

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2009) *Έκθεση και προτάσεις για τα ζητήματα σχετικά με τη κατάσταση και τα δικαιώματα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* Ανακτήθηκε από: https://www.nchr.gr/2020-02-26-05-51-20/59-roma.html

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2000). *Δεύτερη έκθεση για την Ελλάδα.* Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης Ανακτήθηκε από : https://rm.coe.int/second-report-on-greece-greek-version-/16808b578f

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2004). Τρίτη έκθεση για την Ελλάδα. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από : https://rm.coe.int/third-report-on-greece-greek-translation-/16808b5792

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2009). Τέταρτη έκθεση για την Ελλάδα. Στρασβούργο : Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από : https://rm.coe.int/government-comments-on-the-fourth-report-on-greece/16808b579f

Ζάγκα Ε., Κεσίδου Α. & Ματθαιουδάκη Μ. (2014), Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις.

Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Ζώνιος, Β. (2020) Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ-ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. Στο Παχή, Ο., *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21οαιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες* Κέρκυρα 2019 Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο σελ 56

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αθήνα: Μπατσιούλας.

Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (2020). *Τύποι επιστημονικών εργασιών* Πάτρα 2020

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5826

Καρακωνσταντίνου, Α.Μ. (2020) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο. . Στο Γεωργογιάννης ,Π. *30ο Διεθνές Συνέδριο με κριτές- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα-Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό. (*σελ 159)

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/290447091_Methodologia_Lepses_Synenteuxes στις 15/1/21

Κεσίδου, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές». Στο: *Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου,75-83.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (Σελ 21). Θεσσαλονίκη

Κεσίδου, Α./Παπαδοπούλου, Β. (2008), Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές, υπό δημοσίευση στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Κορδολαίμης, Ε. (2020). Ισότητα ευκαιριών των Αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο σχολείο . Στο Γεωργογιάννης, Π. *30ο Διεθνές Συνέδριο με κριτές- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

*ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα-Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό. (*σελ 91) Πρακτικά Συνεδρίου 45, Πάτρα 2020

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωτσοπούλου, Δ & Διονυσίου, Ζ. (2019). Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΩΣ ΟΧΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΛΛΑΓΗ Στο Παχή. Ο *«Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21οαιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες»* (Σελ 41) Κέρκυρα

Λιάκου, Ι (2007). Η Επίδραση της Πολιτισμικής Ετερότητας στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων, Ταυτότητα ή Ετικέτα. Στο *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα,* (σελ 11). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Π.Ε.Κ) 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα Μάιος 2007

Λυκίδη, Σ.Φ. (2012). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Λυμπερόπουλος, Κ (1991). ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ. Εκδόσεις Παπαζήσης

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. & Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός, & Α. Κοντάκος, (επιμ.), *Μη λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα (σσ: 63-185).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Νοσηλευτική, *46*(1), 88-98

Μαρινίδου, Μ & Τριανταφύλλου, Χ. (2019) *:* Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων Αστικού Ιστού. Η περίπτωση των Ιωαννίνων : Στο Γεωργογιάννης, Π. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό* 27ο Διεθνές Συνέδριο Πάτρα 2019 σελ 244.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (2018). *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία- Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός.* Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Μάρκου, Γ. (1991). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3 (σσ. 1405-1408) και τ.7 (σσ. 3953-3955) Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (2013). « Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων». Στο :Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης& Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό της πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής : Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων,* 17-41. Αθήνα :ΕΚΠΑ.

Μαυρίδου, Ε. (2020). Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση ομάδας. Στο Νέος Παιδαγωγός online – Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό σήμερα, 20ο σελ 623.

Μαυρομμάτης, Γ. & Βέλκου, Κ (2010). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης. Στο Γεωργογιάννης, Π & Μπάρος, Β. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Μετανάστευση Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* 13ο Διεθνές Συνέδριο Πάτρα σελ 17.

Μητακίδου, Σ & Γαβριηλίδου, Χ (2015). Ο πολιτισμός και η γλώσσα του σπιτιού ως γέφυρα μάθησης στο Νηπιαγωγείο. Στο Χατζηδάκης, Α *«Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο»* Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής" . 2015

Μητακίδου, Σ. & Δανηλίδου. Ε. & Τουρτούρας, Χ (2007). Διαπολιτισμικά σχολεία: Πραγματικότητα και Προοπτικές. Στο Χατζησωτηρίου, Χ & Ξενοφώντος, Κ (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα, Σαΐτα. Σελ 80-93

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β., (2003) Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας, στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 8 Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos8/

Μπαΐκούση, Σ. (2016, Σεπτέμβριος 12). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. Η Πεμπτουσία στον κόσμο. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου, 2020, από https://www.pemptousia.gr/2016/09/o-rolos-tou-ekpedeftikoustin-scholiki-entaxi-ton-diglosson-mathiton/

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Μπακίρτζης, Κ.Ν. (2006) *Επικοινωνία και Αγωγή.* Αθήνα : GUTENBERG ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΕΙΡΑ

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματα της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος Ι (σελ. 252- 262). Πάτρα ΚΕ.Δ.Ε.Κ

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980) : *Θεωρητική Γλωσσολογία.* Αθήνα.

Μπέση, Μ (2020) Οπτικές μεταναστών γονέων για το ελληνικό νηπιαγωγείο και τον ρόλο του στην ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους. Στο Στο Παχή, Ο. *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21οαιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες* Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Κέρκυρα 2020.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Νικολάου, Γ.(2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα* (11ηεκδ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

Νικολάτος, Ι. (2020) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη. *Νέος παιδαγωγός- Το διαδικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό σήμερα. online* 20^{ο} τεύχος σελ 464-471

Νοτοπούλου, Β (2021). Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Γεωργογιάννης, Π (2021) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.* Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Πάτρα 2021

Ντολιοπούλου, Ε. (2006) *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής- Β' Αναθεωρημένη Έκδοση.* Αθήνα : Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός

Ξωχέλλης, Π.Δ. (2015) : *«Εισαγωγή στη Παιδαγωγική- Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης»,* Αφοί Κυριακίδη

Παλαιολόγου, Ν & Ευαγγέλου, Ο (2011) : *«Διαπολιτισμική Παιδαγωγική- Εκπαιδευτική πολιτική για παιδία μεταναστών»,* Πεδίο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Παλαιολόγου, Ν και Ευαγγέλου, Ο. (2012) *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο

Πανταζής, Β. (1999) Βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά,* 49-50, 156-9.

Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «ανθρώπινων δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 14,* 107-122. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos14/

Πανταζής, Β. Α. (2003). Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 8 Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos8

Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ (2003) Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη Θεσσαλονίκη

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠΕΠΘ

Παπαχρήστος, Κ. (2005). *Διαπολιτισμικότητα και ισότητα των Φύλων στο ολοήμερο σχολείο: ο ρόλος του Εκπαιδευτικού.* Στο Σακκάς, Β. Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία. Αθήνα: Ατραπός, σελ 133-135

Παππά, Δ. (2018). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο παιδικό σταθμό. Μελέτη περίπτωσης. Ο ρόλος του παιδαγωγού στη τάξη. Η επικοινωνία με τους γονείς. Στο Γεωργογιάννης, Π. *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική παιδαγωγική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή,* 26^{ο} Πάτρα, σελ559.

Πάργου, Γ (2020). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η εφαρμογή της στην Ελλάδα. Στο Γεωργογιάννης,Π. *30^{ο} Διεθνές Συνέδριο με κριτές- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα-Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό. (*σελ 122) Πρακτικά Συνεδρίου 45, Πάτρα 2020

Παρθένης, Χ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018) στο *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία- Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός.* Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας*, στο Παπάς Α. (1998) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πεντέρη, Ε. & Κ. Πετρογιάννης (2017) Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, (3): 97-122.

Πολύζος, Γ. (2020). Διερεύνηση των αντιλήψεων των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών τους μέσω της βοήθειας στη κατ'οικον εργασία . Στο Γεωργογιάννης, Π. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα – Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό* 45, Πάτρα σελ 129

Ροντιέ, Κ. (2016). *Μετανάστες και πρόσφυγες: Απαντήσεις σε αναποφάσιστους, ανήσυχους και επιφυλακτικούς*. (Μτφρ: Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Σαατσόγλου, Ε. (2017). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο. Στο Γεωργογιάννης, Π. *2ο Διεθνές Συνέδριο – Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση- Οργάνωση, Διοίκηση, Ιατρική και Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή και Αγωγή Υγείας, Διαπολιτισμικότητα, Διδακτική και Διδασκαλία, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα* Πρακτικά Συνεδρίου 37, Αλεξανδρούπολη σελ 506

Σαΐτης, Χ. (2002) : *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα

Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαραντίδου, Χ. Μ & Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (2017). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα και χρήση της ελληνικής γλώσσας σε δομές υποδοχής προσφύγων στο Βόρεια Ελλάδα : Οι αντιλήψεις και στάσεις των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Στο Γεωργογιάννης, Π. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* Πρακτικά 36, Πάτρα σελ 568.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών- προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4*, 108-129. doi:https://doi.org/10.12681/dial.16278

Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2020). ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ. Στο Παχή, Ο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ωαιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Κέρκυρα 2020.

Σκούρτου, Ε & Βρατσάλης, Κ & Γκόβαρης, Χ (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης- Πρόγραμμα 5- Εμπειρογνωμοσύνη*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΙΜΕΠΟ

Σκούρτου, Ε. (2015) ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ. Στο Χατζηδάκη, Α. *Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ «Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο»* (σελ 183) ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Σμάραγδα – Τσιαντζή, Μ. (1995), *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα Gutenberg

Σούλτος, Λ. (2020). Η ένταξη των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην επίσημη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο *Νέος Παιδαγωγός- Το διαδικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό σήμερα online* τεύχος 20^{ο}, σελ 456.

Σταμάτης, Π. Ι. (2005) : *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία: Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός

Σταμάτης, Π.Ι. & Ψαρριανού, Ε. (2017) : *Διερεύνηση της κινησιακής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια διδακτικών δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 63, Τόμος 34.* Περιοδικά.

Ταουσάνης, Ν. (2020) : Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο : *Νέος Παιδαγωγός online- Το διαδικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό σήμερα.* 20^{ο} τεύχος (σελ 388).

Τερζοπούλου, Μ & Γεωργίου, Γ. (1998). *Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός.* Αθήνα : ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Τσιώλης, Γ. (2018) *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες- Θεωρητικές & Μεθοδολογικές Συμβουλές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσολερίδου, Α. (2009). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών,* Θεσσαλονίκη

Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή.* Αθήνα : Κριτική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2016). *Άρθρο 20 – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 18/5/21 http://www.opengov.gr/ypepth/?p=3148

Φράγκου, Χ. (1995). Ψυχοπαιδαγωγική, Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997) *Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Χαλκιώτης, Δ. (1997). Δελτίου Τύπο « Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τους παλιννοστούντες». Αθήνα :ΥΠΕΠΘ- Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση -Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σελ 285) 12ο Διεθνές Συνέδριο Πάτρα 2009

Ψάλτης, Χ (2018). *Εννοιολογικό πλαίσιο αναφοράς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.* Παρουσίαση Προγράμματος Επιμόρφωσης – εξειδίκευσης στη Διαπολιτισμική- Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση

Pentini A.A (2011) στο Γκόβαρης. Χ Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διάδραση

Auernheimer, G. (1999) : Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. Στο : Gemende, M (H.g) : *Zwischen den Kulturen,* σ.σ 27-36. Muenchen : Juventa.

Banks, J (2003). *Handbook of research on multicultural education. San Francisco,* CA: Josscy Buss, 2003 και Patricia Ramsey**,** *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College, 2004.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership.* Thousand Oaks, CA: Sage

Bass, B.M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications.* New York: Free Press.

Batelaan, P (1998). Techer training for intercultural education : A reflection on IAIE'S Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP). European Journal of Intercultural Studies,9, 25-26.

Berk, L & Winsler,A. (1995), Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Washington, DC: NAEYC

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Berk, L. (1994), «Vygotsky's theory : The importance of make believe play». *Young people,* 50 (1), 30-38

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης,* (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Bodrova, A & Leong, D (1996). *Tools of the mind : The Vygotskian approach to early childhood education.* Columbus, OH: Merril Publ.Co

Borra, S., & Kunkel, M. E. (2002). ADA House and Board: Melding talents and enthusiasm. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 102*(1), 12.

Braithwaite, D. & Schrodt, P (2014) : *Engaging Theories in Interpersonal Communication_ Multiple Perspectives* Sage Publications

Braun V. και V. Clarke, 2006, "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology* 3(1): 77-101.

Brooks, W. and Heath, R. (1993) : *Speech communication.* Dubuque, IA: W.C.Brown.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* NY: Harper & Row.

Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας (Σ. Αργύρη, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Crul, M. & Vermenlen, H. (2003 α). The second generation in Europe, International Migration Review, Journal of Ethnic and Migration Studies, 37, 965-986)

Damanakis, M (2005) European and Intercultural Dimension in Greek Education. *European Educational Research Journal, volume 4* (page 79).

Day, D. V. & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K.,& Lincoln, Y.S. (2005a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. The School Journal, 54, 77–80.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.*), Το σχολείο στην κοινωνία της*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.

Drath, W. H. (2001). *The deep blue sea: Rethinking the source of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ebbeck, M. (1996) «Children constructing their own knowledge». *International Journal of Early Years Education,* 4,(2),5-27

EIDE P, KAHN D. Ethical issues in the qualitative researcher – participant relationship. Nurs Ethics 2008, 15:199–207

Essinger, H. (1991), Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. 35 *Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.

Forman, E. (1987), «Learning through peer interaction: A Vygotskian perspective». *Genetic epistemologist,* 15,6-15.

Godfrey, D. (2016) Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(2), 301-321.

Graham, E. E., West R., & Schaller, K. A. (1992). The association between the relational teaching approach teacher job satisfaction. *Communication Reports, 5,* 11–22.

Hargie, O. & Dickson, D. (2005): *Skilled interpersonal Communication Research, theory and practice Fourth edition* Taylor & Francis e-Library,

Hargie, O. (1997a) : 'Communication as skilled performance', in O.Hargie (ed.) *The handbook of communication skills* (2nd edn), London: Routledge.

Hartley, P. (1999) : *Interpersonal communication* (2nd edn), London: Routledge.

Hatzinikolaou, A & Mitakidou, S. (2005) Roma Children: Building Bridges στο Power &Voice in Reseasch with Children, Lourdes Diaz Soto. Beth Blue Swadener (επιμ.), U.S.A Q Peter Lang Inc, International Academic Publishing , 2005, 127-135.

Hedegaard, M. (2007). The Development of Children's Conceptual Relation to the World, with a Focus on Concept Formation in Preschool Children's Activity. *The Cambridge Companion toy Vygotsky* σελ. 256 Cambridge University Press

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

HEDGECOE A. Research ethics review and the sociological research relationship. Sociology 2008, 42:873–886

Hersey, P. & Blanchard, K. (1996). *Management of organizational behavior, utilizing human resources* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall International.

Hewes, D. (1995): 'Cognitive interpersonal communication research: some thoughts on criteria', in B. Burleson (ed.) *Communication yearbook 18,* Thousand Oaks: Sage.

Hewes, D. and Planalp, S. (1987) : The individual's place in communication science', in C.Berger and S.Chaffee (eds) *Handbook of communication science,* London: Sage.

Holland, D. & Lanchicotte jr (2007) : *Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity* Cambridge University Press, 2007

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995) The Leadership Challenge. Jossey-Bass. *San Francisco CA*

Kozulin, A. (1991), *Vygotsky's psychology : A biography of ideas.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Langford, P. (2005) *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology* Psychology Press

Lanzillo, M. L. (2013). Multicultural Society in Europe: Beyond Multiculturalism Στο Gancalves, S & Carpenter, M. A. *Diversity, Intercultural Encounters, and Education* Routledge Research in Education, Taylor and Francis.

L.C. Dominguez, (2003) «*Special Education Preservice Teacher's Perceptions of their Readiness to Serve Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Students*». Dissertation in Philosophy, University of Texas at Austin, May 2003. Available in: http://hdl.handle.net/2152/879 2003

Marturano, A., & Gosling, J. (2008). Introduction. In A. Marturano, & J. Gosling (Eds.), *Leadership: The Key Concepts* (pp. 23-26). New York: Routledge.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). *An introduction to communication in the classroom. The role of communication in teaching and training*. USA: Pearson.

Mitakidou, S. (2011). Cross Cultural Education In Greece- History and Prospects. Στο Grant, C & Portera, A, *Intercultural and Multicultural Education.* (σελ 83). Taylor & Francis

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Moll, L. & Greendberg, J. (1990), « Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction», in L. Moll (Ed) *Vygotsky and Education.* NY: Cambridge University Press

Moll. L. (1990), *Vygotsky and education.* NY: Cambridge University Press

N. Minick. Prologue by J. S. Bruner. New York and London: Plenum Press.

Orb, A. Eisenhauer. L., Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *J Nurs, Scholarsh* 2001, 33: 93 – 96.

Over, U., Mienet, M., Grosch, C. & Hany, E. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Begriffseklarung und Methoden der Messung. In T. Ringeisen, P. Buchawald & C. Shwarzer (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (p. 65-80). Lit Verlag.

P. Coleman, *Parent, Student and teacher Collaboration. The Power of Three,* California: CORVIN PRESS, 1998, H. Duch, «Redefining parent involvement in Head Start: a two – generation approach», *Early Child Development and Care,* 175 (2005), 23-35, J. Egbert, & T. Salsbury, «"Out of complacency and into action": an exploration of professional development experiences in school/home literacy engagement», *Teaching Education,* 20 (2009), 375 – 393 και K.J. Anderson, & K.M. Minke, «Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making», *The Journal of Educational Research,* 100 (2007), 311-323.

Palinscar, A & Klenk, L (1992), « Fostering literacy learning in supportive contexts». *Journal of Learning Disabilities,* 25,211-225

Papakonstantinou, G. (2007). *Entaksi pedion palinnostounton ke allodapon sto sholio–Gia tin protovathmia ekpedefsi*. [*Inclusion of repatriate and foreign children in school–For primary education*]. Athens: YPEPTH [Ministry of Education and Religious Affairs] & Ethniko Kapodistriako Panepistimio ofAthens

Parker, I. (1995). Qualitative research. *Psychology Review, 2*(2), 13-15.

Rey-von Allmen, M (2011) The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. Στο Grant, C & Portera, A, *Intercultural and Multicultural Education.* (σελ 33). Taylor & Francis

RICHARDS HM, SCHWARTZ LJ. (2007) Ethics of qualitative research: Are there special issues for health services research? Fam Pract 2002, 19:135–139

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Robbins, S. and Hunsaker, P. (1996): *Training in interpersonal skills: tips for managing people at work* (2nd edn), New Jersey: Prentice Hall.

Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context.* NY : Oxford University Press.

Ross, A. (2013) Identities and Diversities among Young Europeans- Some Examples from the Eastern Borders. Στο Gonçalves.S.& Carpenter, M.A *Diversity, Intercultural Encounters, and Education,* Taylor & Francis

Sage, R. (2006) : *Supporting Language and Communication_ A Guide for School Support Staff.* Paul Chapman Publishing

Simonds, C. J., & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the classroom teacher.*USA: Pearson – Allyn & Bacon.

Somarakis, S. (2003). Sholikes taxeis-taxeis ipodohis [Mainstream classes-reception classes]. In E. Tressou & S. Mitakidou (Eds.), *Ekpedefsi glossikon mionotiton: Ekpedeftikoi miloun se ekpedeftikous gia tis empiries tous* [Education of linguistic minorities: Teachers speak to teachers about their experiences] (pp.360–370). Thessaloniki: Paratiritis.

Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly, 46* (1), 31-56.

Tsimouris, G. 2008. Intercultural education in contemporary Greece. In A. Crasteva (eds.), *Immigration and Integration: European Experiences*. Sofia: Manfred Worner Foundation

Vourlida, E (2020). “Mother tongues in Education: Research upon the presence and use of the migrant and refugee students' mother tongues in the formal education in Greece” Hellenic Open University, Patras, Greece.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society- The development of higher psychological processes.* Harvard University Press

Vygotsky, L. S. (1930i). Voobrazhenie i tvorchestvo v shkol’nom vozraste [Imagination and creativity during the school years]. Moscow and Leningrad: GIZ.

Vygotsky, L. S. (1931a). Pedologija Podrostka [Pedology of the adolescent]. Moscow: BZO.

Vygotsky, L. S. (1931b). Istorija razvitija vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions]. Unpublished manuscript.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems*

Vygotsky. L. (1997) *: Educational Psychology* St. Lucie Press

Wertsch. J. (1991), « A sociocultural approach to socially shared cognition», in L. Resnick , J. Levine & S. Teasley, *Perspectives on socially cognition.* Washington, DC :APA

Willig, C (2013) *Introducing Qualitative Research in Psychology – third edition* (2013). Carla Willig 2013

Winkin Y. (1993) : *Επικοινωνία.* (μτφρ. Μ. Διάφα & Γ. Παπαδάκη). Θεσσαλονίκη: Μάγια

Wolvin, A. and Coakley, C. (1996): *Listening* (5th edn), Boston, MA: McGraw-Hill

Zimmerman, B. (2000) : 'Attaining self-regulation: a social cognitive perspective', in M.Boekaerts, P.Pintrich and M.Zeidner (eds) *Handbook of self-regulation,* San Diego: Academic Press.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
02/05/2026 08:02:24 EEST - 216.73.217.38