



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Διπλωματική Εργασία

«Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας μέσα στην τάξη»

Πολύζου Χαρίκλεια Ευαγγελία (Α.Μ.00544)

Επιβλέπων Καθηγητής : Γκόβαρης Χρήστος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	4
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	5
<i>Κεφάλαιο 1ο: Η Κοινωνική Συνθήκη της Πολυπολιτισμικότητας</i>	<i>5</i>
1.1 Η συγκρότηση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών	5
1.2 Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική πραγματικότητα	7
<i>Κεφάλαιο 2ο: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών</i>	<i>8</i>
2.1 Μοντέλα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πολυπολιτισμική κοινωνία	8
2.1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο	8
2.1.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	9
2.1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	10
2.1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	11
2.1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	12
2.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μεταναστών στα σχολεία	14
2.3 Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών	18
2.4 Δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην επιτέλεση του διαπολιτισμικού τους έργου: επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	20
<i>Κεφάλαιο 3ο: Εφαρμογές Νέων Τεχνολογιών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</i>	<i>23</i>
3.1 Εισαγωγή στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	23
3.2 Ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες	24
3.3 Τεχνολογίες Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) και Εικονικής Πραγματικότητας (VR)	26
3.4 Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) στην εκπαίδευση	28
3.5 Προκλήσεις και προοπτικές	30
<i>Κεφάλαιο 4ο: Ιστορικό και Θεσμικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα</i>	<i>33</i>
4.1 Ιστορική αναδρομή του φαινομένου της μετανάστευσης στην Ελλάδα και πως εντάσσονται οι μετανάστες στην ελληνική κοινωνία	33
4.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	35
4.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	37
4.4 Η εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα, όπως αυτή ρυθμίζεται από το νομικό πλαίσιο	40
<i>Κεφάλαιο 5ο: Συγκριτική Ανάλυση</i>	<i>43</i>
5.1 Σύγκριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με άλλες χώρες	43
5.2 Διαφορές και Ομοιότητες	43
5.3 Επιδράσεις και Αποτελέσματα	45
5.4 Συμπεράσματα από τη Συγκριτική Ανάλυση	46
5.4.1 Προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων	46
5.4.2 Πολιτισμική ευαισθησία και εκπαιδευτικές πρακτικές	46
5.4.3 Θεσμικές προκλήσεις και δυνατότητες βελτίωσης	47
5.4.4 Μαθήματα και δυνατότητες εφαρμογής στην Ελλάδα	47
5.4.5 Τελικές παρατηρήσεις	48
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	49
<i>Επισκόπηση Ερευνών</i>	<i>49</i>

<i>Μεθοδολογία Έρευνας</i>	52
Μέθοδος προσέγγισης.....	52
Περιγραφή δείγματος.....	Error! Bookmark not defined.
Ερευνητικό εργαλείο.....	Error! Bookmark not defined.
1. Μεθοδολογία	53
1.1 Σκοπός της μελέτης	53
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	53
1.3 Υπό μελέτη πληθυσμός	53
1.4 Ερευνητική διαδικασία.....	53
1.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	54
1.6 Στατιστική μεθοδολογία.....	55
2. Αποτελέσματα	57
2.1 Χαρακτηριστικά δείγματος.....	57
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	62
2.2.1 Ποιο το επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες επιδρούν; ..	62
2.2.2 Ποιο το επίπεδο θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ποιοι παράγοντες επιδρούν;	64
2.2.3 Ποιος ο βαθμός εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία;	67
2.2.4 Σχετίζονται μεταξύ τους ο βαθμός εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία, το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας, και το επίπεδο θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;.....	70
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	73
1. Συμπεράσματα	73
1.1 Σύνοψη ευρημάτων.....	73
1.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	73
1.3 Σημασία των ευρημάτων	73
2. Προτάσεις	74
2.1 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική	74
2.2 Προτάσεις για εκπαιδευτική πολιτική	75
2.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	75
3. Περιορισμοί της έρευνας	75
3.1 Αναγνώριση των περιορισμών.....	75
3.2 Επίδραση των περιορισμών	75
4. Τελικό σχόλιο	75
4.1 Επισκόπηση της σημασίας της έρευνας.....	75
4.2 Κλείσιμο.....	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση της ετερότητας και της πολιτισμικής ποικιλίας σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι νέες αυτές συνθήκες επιτάσσουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, άνοιγμα του σχολείου, αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού τους στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης τα τελευταία χρόνια βρήκε το εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως γλώσσας ή εθνικότητας.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι ικανότητες και η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα περιλαμβάνει δύο βασικούς άξονες: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται οι έννοιες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα σύγχρονά σχολεία. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται οι παράγοντες που επιδρούν στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ο βαθμός εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διαδικασία και η συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών, του επιπέδου διαπολιτισμικής ετοιμότητας, και του επιπέδου θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

ABSTRACT

In recent years, there has been an increase in diversity and cultural variety both socially and educationally. These new conditions necessitate the redefinition of education, the opening of schools, and the adaptation of curricula to new multicultural realities, along with ongoing education and retraining of teachers. The rapid rise in immigration in recent years has found the education system unprepared, unable to meet the needs of all students regardless of language or nationality.

The purpose of this thesis is to investigate the skills and intercultural competence of primary education teachers, as well as the type of training they have received on issues related to intercultural education. The research is organized into two main axes: the theoretical framework and the research process. The theoretical part presents the concepts of intercultural preparedness and competence of primary school teachers for the management of multiculturalism in modern schools. The research part presents the factors affecting teachers' intercultural readiness, the degree of implementation of teaching practices in the intercultural process and the correlation between the implementation of teaching practices, the level of intercultural readiness, and the level of teachers' positive perceptions and prejudices towards intercultural education.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1ο: Η Κοινωνική Συνθήκη της Πολυπολιτισμικότητας

1.1 Η συγκρότηση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών

Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες σε πάρα πολλούς τομείς και πιο συγκεκριμένα στον κοινωνικό, στον πολιτισμικό, στον πολιτικό και στον οικονομικό σε ολόκληρο τον κόσμο, έχουν αλλάξει τα δεδομένα, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί καταλυτικά η δημογραφική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι όλο και πιο πολλές ομάδες ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και πρέπει να διαμείνουν μέσα στον ίδιο γεωγραφικό χώρο. Αυτή η κατάσταση έχει χαρακτηριστεί ως πολυπολιτισμικότητα (Bennett, 2007). Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένας κανόνας και σίγουρα όχι εξέλιξη, ενώ συγχρόνως προκύπτει από διάφορους αιτιολογικούς παράγοντες. Σε κάποιες περιπτώσεις οι χώρες είναι ούτως ή άλλως πολυπολιτισμικές και πολυφυλετικές, όπως συμβαίνει με την Αυστραλία, τον Καναδά και της ΗΠΑ. Εξάλλου, η πολυπολιτισμικότητα οφείλεται ως έναν βαθμό και στη διαδικασία της αποαποικιοποίησης των παλαιότερων μητροπολιτικών αυτοκρατοριών της Αγγλίας, της Γαλλίας και της Ολλανδίας, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις προέκυψε από την οικονομική μετανάστευση. Στην πλειονότητά, όμως, η ίδια είναι άμεση απόρροια ενός συνδυασμού περισσότερων λόγων (Νικολάου, 2011).

Ακόμα και η ανάλυση του όρου «πολυπολιτισμικότητα» κάνει φανερή την ύπαρξη του αντίστοιχου του πολιτισμού, ο οποίος έχει ευρεία χρήση, πολλές συνιστώσες και ακόμα περισσότερες ερμηνείες (Bennett, 2007). Για πρώτη φορά ο όρος χρησιμοποιήθηκε εκ μέρους του Αδαμάντιου Κοραή τον 18ο αιώνα για την ερμηνεία του Γαλλικού όρου «civilization», μέσα στον οποίο ανήκουν τα πνευματικά, τα ηθικά και τα υλικά επιτεύγματα της κοινωνίας. Ακολούθως ο όρος εξελίχθηκε και κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού διαφοροποιήθηκε από τον αντίστοιχο της κουλτούρας. Σε κάθε περίπτωση μέσα από αυτόν εκφράζονται και εξυπηρετούνται οι

ανάγκες που έχει μία συγκεκριμένη κοινωνία σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ιστορίας (Μίχου, 2012).

Περίπου τα τελευταία χρόνια του 1960 τέθηκε στο επίκεντρο η έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού με αποτέλεσμα η πολυπολιτισμικότητα να αναγνωρίζεται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό που έχουν οι μεταναστευτικές κοινωνίες. Σε αυτό συνέλαβαν και διάφορα μειονοτικά κινήματα στον Καναδά, στη Μεγάλη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Τα ρατσιστικά φαινόμενα και η περιθωριοποίηση βοήθησαν να γίνει συνειδητή η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τους μετανάστες και να ξεκινήσει ο αγώνας τους για να αναγνωριστεί η πολιτισμική διαφορά, να θεσμοθετηθεί η δίγλωσση εκπαίδευση και να ενσωματωθεί ο πολιτισμός που έχουν στα επίσημα σχολικά αναλυτικά προγράμματα (Γκόβαρης, 2011).

Λίγα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του 1970, το βασικότερο κριτήριο που αφορούσε την πολυπολιτισμικότητα ήταν η παρουσία διαφορετικών εθνότητων, που θεωρούνταν ότι έφεραν μαζί τους στατικές πολιτισμικές ταυτότητες (Seria, 2018). Συγχρόνως η εθνότητα άρχισε να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στα πλαίσια των επιστημών, τόσο στον τομέα της κοινωνικοποίησης όσο και στους αντίστοιχους της πολυπολιτισμικότητας και της νοσηματοδότησης των διαφόρων φαινομένων που παρατηρούνται στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Γκόβαρης, 2013). Η θεωρία που αφορά την πολυπολιτισμικότητα τονίζει ότι οι κοινωνίες αποτελούνται από μία κυρίαρχη και ομοιογενή ομάδα και από κάποιες ακόμα πιο μικρές, που έχουν τον δικό τους πολιτισμό. Για να μπορέσουν να συμβιώσουν αυτές αρμονικά θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα των άλλων, να αποδεχτούν τους πολιτισμούς ως ισότιμους και να καθοριστούν κάποιες κοινές αξίες, οι οποίες θα βοηθήσουν να διαμορφωθεί η νέα κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2008).

Όπως υποστηρίζεται και εκ μέρους του Εθνικού Συμβουλίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, η πολυπολιτισμικότητα είναι οι διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στις ομάδες ατόμων με βάση την εθνικότητα, τη φυλή, την οικονομική και κοινωνική κατάσταση, τη γλώσσα, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη θρησκεία ή τον τόπο, όπου ζουν (Krummel, 2013).

1.2 Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική πραγματικότητα

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης είναι πολύ σπάνιο να εντοπιστούν κοινωνίες που χαρακτηρίζονται ως αμιγώς εθνοτικές, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις. Δεν θα μπορούσε απ' αυτό να ξεφύγει και η Ελλάδα, λόγω του τεράστιου πολυπολιτισμικού παρελθόντος της, το οποίο ξεκινάει ήδη από τις αρχαίες αποικίες και συνεχίζει μέχρι και σήμερα, εξαιτίας της οικονομικής επανάστασης και της άφιξης των προσφύγων. Στην αρχή οι Έλληνες γίνονταν μετανάστες για την επίλυση των προβλημάτων τους. Αυτό παρατηρούνταν για πάρα πολλά χρόνια μέχρι και το 1970. Στη συνέχεια η κατάσταση αναδιαμορφώθηκε, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να γίνει μία χώρα υποδοχής και όχι αποστολής μεταναστών (Νικολάου, 2000). Όπως είναι λογικό, τόσο η κοινωνία όσο και η εκπαίδευση στην Ελλάδα αναδιαμορφώθηκαν εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των προσφύγων και των μεταναστών, που άσκησαν επίδραση στην ομοιογένεια που υπήρχε στο κράτος. Πλέον είναι χαρακτηριστική η ύπαρξη πολλών σημαντικών πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφορών στην κοινωνία (Τσολερίδου, 2009).

Στην Ελλάδα οι τεράστιες πολιτισμικές και κοινωνικές αλλαγές αποτέλεσαν κύριο γνώρισμα της χώρας με την πάροδο των ετών και δεν βρίσκονταν πάντα σε άμεση συνάρτηση με τα μεταναστευτικά ρεύματα. Ούτε βέβαια θα απουσιάσει η πολυπολιτισμικότητα εάν οι αλλοδαποί καταφέρουν και μάθουν να μιλούν τα ελληνικά (Νικολάου, 2011), λόγω του ότι η ίδια, όπως ήδη τονίστηκε, σχετίζεται με τη συνύπαρξη και με τη συμβίωση διαφορετικών κοινοτήτων, που έχουν άλλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και δικές τους παραδόσεις. Αυτό σημαίνει ότι αφορά μία διεργασία, στο πλαίσιο της οποίας θα πρέπει τα άτομα να δουν τις διαφορές και τις ομοιότητες που έχουν όλοι οι άνθρωποι μεταξύ τους (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Η πολυπολιτισμικότητα δεν θέτει ως βασικό όρο να γίνει μία επιλογή μεταξύ των πολιτικών ταυτοτήτων και γι' αυτόν τον λόγο δεν μπορεί να απειλήσει κάποια πολιτισμική ταυτότητα. Σε αντίθεση με αυτό αποτελεί ένα κύριο γνώρισμα της δημοκρατικής και πολιτισμικής εξέλιξης και της προοδευτικότητας (Γεωργογιάννης, 2009).

Κεφάλαιο 2ο: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

2.1 Μοντέλα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πολυπολιτισμική κοινωνία

Για να μπορέσει να διαχειριστεί αποτελεσματικά η πολυπολιτισμικότητα μέσα στην τάξη εμφανίστηκαν διάφορα μοντέλα ή προσεγγίσεις, που περιλαμβάνουν πολλές αλλαγές και αναδιαμορφώσεις στα προγράμματα σπουδών. Κάποιες από τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις στηρίζονται σε αντίθετες μεταξύ τους κοινωνιολογικές κατευθύνσεις. Πέρα από αυτό, οι πιο σημαντικές είναι η αφομοιωτική, η πολιτική ιδεολογία, καθώς και ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν στις σύγχρονες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες εξαιτίας της αλληλεπίδρασης και της συνύπαρξης ομάδων με διαφορετικό πολιτισμό κατηγοριοποιούνται στα εξής μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2011).

2.1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου ήταν να μπορέσει να αντισταθμίσει το πολιτισμικό έλλειμμα που είχαν τα ξένα παιδιά, έτσι ώστε να γίνει εφικτή η κατάκτηση εκείνων των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που θεωρούνται ανάγκες για τη λειτουργική και ισότιμη συμμετοχή τους στα συστήματα της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Με βάση αυτό, η εθνική καταγωγή θεωρούνταν ως εμπόδιο για την πλήρη κοινωνική ένταξη των συγκεκριμένων ατόμων. Αποτέλεσμα ήταν να απορρίπτεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και όλων των χαρακτηριστικών του πολιτισμού που είχαν τα ξένα παιδιά στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού προγράμματος, λόγω του ότι μόνο μέσω της γλώσσας της χώρας υποδοχής θα μπορούσε να εξασφαλιστεί η παροχή ευκαιριών για τα παιδιά των μειονοτήτων και των μεταναστών. Αυτό σημαίνει ότι ήταν ευθύνη των ίδιων των μεταναστών και η διαδικασία ένταξης στην

κοινωνία, η οποία θα βρισκόταν σε άμεση συνάρτηση με την ικανότητα προσαρμογής που είχαν και με τις προσωπικές τους δυνατότητες (Γκόβαρης, 2011).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η αφομοιωτική πολιτική δήλωνε την καλλιέργεια ικανοτήτων ή δεξιοτήτων και τη μετάδοση γνώσεων σε κάθε παιδί, ανεξαρτήτως της προέλευσης και του πολιτισμού τους, με απώτερο στόχο να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι το σχολείο όφειλε να υιοθετήσει μία μονοπολιτισμική και μονόγλωσση προσέγγιση βοηθώντας κάθε μαθητή να μιλήσει στην εθνική γλώσσα και να μυηθεί στον πολιτισμό μέσω του σχολικού προγράμματος, το οποίο αντανάκλα τον πολιτισμό, την ιστορία και την παράδοση της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2002). Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας για τους θιασώτες του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί το κλειδί για να αφομοιωθούν γρήγορα, λόγω του ότι θεωρούν πως η προώθηση των εθνικών πολιτισμών των μεταναστών και των γλωσσών τους μαζί με την ενίσχυση των θεσμών των συγκεκριμένων ομάδων μπορούν να διαιωνίσουν τη χαμηλή κοινωνική θέση που έχουν, να δημιουργήσουν εθνική πόλωση και γενικά να θέσουν σε κίνδυνο την πολύ σημαντική συνοχή του κράτους τους. Για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να μεταδώσουν σε κάθε παιδί ορισμένες γνώσεις, αξίες, κώδικες συμπεριφοράς και επαγγελματικές ή εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, οι οποίες θα καθοριστούν εκ μέρους των ανώτερων πολιτισμικών συστημάτων αξιών που έχει η χώρα υποδοχής (Μάρκου, 2000).

2.1.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Οι αδυναμίες που παρουσίαζε το αφομοιωτικό μοντέλο οδήγησαν να υιοθετηθεί το αντίστοιχο της ενσωμάτωσης, το οποίο βασιζόταν στην ισότητα των ευκαιριών και στην ανεκτικότητα, με στόχο να δημιουργηθεί μία πολιτισμικά ισόνομη κοινωνία (Νικολάου, 2011). Η συγκεκριμένη πολιτική αναπτύχθηκε κυρίως τη δεκαετία του 1960 στη Γερμανία, ενώ ως όρος δήλωνε τις περισσότερες φορές την αναγνώριση του ότι οι μετανάστες είναι φορείς ενός πολιτισμού, ο οποίος δεν δέχεται μόνο επιδράσεις εκ μέρους της κοινωνίας της χώρας υποδοχής, αλλά επιδρά και στην ίδια (Γεωργογιάννης, 2008). Αυτό σημαίνει ότι, ενώ η αφομοίωση πρότεινε να αποκοπούν οι ίδιοι από το παρελθόν τους, η ενσωμάτωση θεωρούσε ότι η παράδοσή τους ήταν ένα αναπόσπαστο τμήμα της νέας τους ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 2009).

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο το μοντέλο της ενσωμάτωσης θεωρεί ότι πέραν της επάρκειας της επίσημης γλώσσας που ομιλείται στο σχολείο, χρειάζεται να γίνονται παρεμβάσεις με την αξιοποίηση σχεδιασμένων προγραμμάτων κοινωνικής και σχολικής ενίσχυσης, με στόχο να επιτευχθεί η πιο αποτελεσματική ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία. Ακόμα τονίζεται ότι η γνώση των πολιτισμικών ιστορικών πλευρών που έχουν διάφορες μεταναστευτικές ομάδες θα βοηθήσει να γίνουν αποδεκτές οι διαφοροποιήσεις του τρόπου ζωής τους και έτσι θα διευκολυνθεί η διαδικασία της ενσωμάτωσής τους (Νικολάου, 2011).

Πέρα από τα παραπάνω, το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη θεωρία του δομολειτουργισμού και στην αντίστοιχη του κοινωνικού στίγματος για να μπορέσει να εξασφαλιστεί η πολιτισμική ομοιογένεια του σχολείου και της κοινωνίας (Γκόβαρης, 2002). Αυτό σημαίνει ότι η υποχρέωση των παιδιών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι η ανταπόκριση στις απαιτήσεις και στους στόχους του σχολείου, το οποίο διαμορφώθηκε για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι δεν μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών και των προσφύγων και αγνοεί τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα και τις αξίες τους (Μάρκου, 2000).

2.1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε κατά τη διάρκεια του 1970 πρώτα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη συνέχεια στην Ευρώπη, στην Αυστραλία και στον Καναδά. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, στο πλαίσιο αυτού η κοινωνία αποτελείται εκ μέρους διαφορετικών ομάδων που έχουν τα δικά τους πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Γι' αυτόν τον λόγο ενθαρρύνεται η διατήρηση των παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων και τονίζεται η ενότητα μέσω του σεβασμού στο διαφορετικό (Μάρκου, 2000). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία γνωριμίας με τον διαφορετικό πολιτισμό, η διδασκαλία του οποίου μπορεί να καλλιεργήσει μία πολύ σημαντική θετική αυτοαντίληψη σε όσα παιδιά προέρχονται από διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Το συγκεκριμένο μοντέλο ολοκληρώνεται μέσω μιας προσέγγισης που έχει ως στόχο να προωθήσει τα δικαιώματα του ανθρώπου (Pentini, 2005).

Με βάση το πολυπολιτισμικό μοντέλο τονίζεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει πιο ευρείς στόχους από την απλή ενσωμάτωση των παιδιών (Γεωργογιάννης, 2008). Εξαιτίας αυτού, δεν είναι μόνο ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά διάφορες σχολικές πρακτικές, προγράμματα και υλικά με στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να επιτύχουν την ισότητα που δικαιούνται και να μειώσουν τη σχολική τους αποτυχία (Γκόβαρης, 2011). Σε όλα τα προγράμματα λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές που έχουν και συγχρόνως αντιμετωπίζονται διάφορα αιτήματα που αφορούν τον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών (Γκόβαρης, 2002).

Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι οι βασικοί στόχοι που έχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι οι ακόλουθοι (Μάρκου, 2000):

- Να μεταρρυθμιστεί το σχολείο έτσι ώστε να παρασχεθούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά.
- Να βελτιωθεί η σχολική επίδοση και να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη των παιδιών που προέρχονται από εθνικές μεταναστευτικές ομάδες.
- Να καλλιεργηθούν ο σεβασμός και η ανεκτικότητα απέναντι στα άτομα που έχουν διαφορετική εθνική, φυλετική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση.
- Να αναπτυχθεί στα παιδιά η ικανότητα να εξετάζουν διάφορα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα μέσω της οπτικής των διαφορετικών πολιτισμών και όχι μόνο μέσα από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

2.1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίστηκε περίπου στα μέσα του 1980 εκ μέρους πολιτικών κινήματων της Αγγλίας και της Αμερικής ως απάντηση στο πολυπολιτισμικό. Σε αντίθεση με αυτό, το αντιρατσιστικό προωθεί ιδιαίτερα τις αναλύσεις ζητημάτων που σχετίζονται με τις διακρίσεις και τον ρατσισμό εντός και εκτός σχολείου, καθώς και με παρεμβάσεις που έχουν στόχο να παραμεριστούν τα ρατσιστικά στοιχεία από τα προγράμματα σπουδών για να αποδομηθούν και να αποδυναμωθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2011). Η αντιρατσιστική

εκπαίδευση έχει τρεις θεμελιώδεις στόχους και είναι οι εξής: ισότητα στην εκπαίδευση, δικαιοσύνη και χειραφέτηση (Γεωργογιάννης, 2009).

Η κριτική εναντίον του συγκεκριμένου μοντέλου αφορούσε κυρίως τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου εκ μέρους του και τον ανεπιτυχή διαχωρισμό ανάμεσα στους θύτες και στα θύματα (Γκόβαρης, 2011). Αυτό προκύπτει κυρίως από το ότι ο ρατσισμός δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να αναλυθεί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μορφές που μπορεί να πάρει ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι οποίες αφορούν τη θρησκεία, την εθνοτικότητα, το φύλο και την κοινωνική τάξη (Γκόβαρης, 2002).

2.1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη. Τότε η διαπολιτισμικότητα θεωρήθηκε μία αναγκαιότητα, αφενός εξαιτίας των μεταναστεύσεων των πληθυσμών σε ολόκληρο τον κόσμο και αφετέρου εξαιτίας του ότι οι προηγούμενες προσεγγίσεις είχαν αποτύχει (Νικολάου, 2011). Ο διαπολιτισμός φανερώνει την ύπαρξη μιας διαλεκτικής σχέσης, μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης και μιας αμοιβαίας συνεργασίας και αναγνώριση μεταξύ των ατόμων από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες (Μάρκου, 2000).

Γενικά, η διαπολιτισμική παιδαγωγική ασχολείται με τη διαδικασία και με τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η αλληλεπίδραση ατόμων ή ομάδων που θεωρούνται ως διαφορετικές μεταξύ τους. Στόχος είναι να διερευνηθεί η κοινωνικοποίηση αυτών μέσα στη χώρα υποδοχής και να συγκροτηθεί η εικόνα ενός συλλογικού «εγώ» και ενός συλλογικού «άλλου» μέσα στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 2002). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική ενδιαφέρεται κατά κύριο λόγο για τις συλλογικότητες που υπάρχουν σε γλωσσικό, θρησκευτικό και εθνικό επίπεδο και για το πως θα μπορούσαν να ενταχθούν σε κοινωνικές ομάδες και όχι τόσο για την ύπαρξη διαφορετικών ατομικών υπάρξεων μέσα στο ίδιο περιβάλλον (Γκότοβος, 2002).

Όποιοι υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τονίζουν ότι θα πρέπει να γίνουν ριζικές παρεμβάσεις για να παραμεριστούν τα στερεότυπα, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Μάρκου, 2000). Μέσα από

τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στόχος είναι να αναπτυχθούν ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας και την υλοποίηση σχέσεων με ομάδες ή άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση βασίζεται σε κυρίες αξίες που έχουν ως στόχο να προάγουν την αλληλεγγύη και την ανεκτικότητα μέσα από τον διάλογο και από την ένταξη των παιδιών σε μία κοινωνία πολυπολιτισμική (Μπάρος κ.ά., 2014).

Το μεγαλύτερο ζήτημα που αντιμετωπίζει το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ότι δεν έχει κατορθώσει ακόμα μέχρι και σήμερα να επιτύχει την πολύτιμη ίση παροχή ευκαιριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που έχουν πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες, να εξαλείψει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, να περιορίσει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των σχολείων και να αναδιαμορφώσει τις σχέσεις ανισότητας και εξουσίας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

2.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μεταναστών στα σχολεία

Σχετικά με τις αντιλήψεις που έχουν εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη των μεταναστών στα σχολεία, αυτές ποικίλλουν μεταξύ τους. Σε διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μεγάλες αστικές πόλεις της Ελλάδας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες με τους μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές. Σχετικά με αυτό, η Αβραμίδου (2011) τόνισε ότι τα παιδιά που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα εμφανίζουν τις περισσότερες φορές χαμηλή αυτοεκτίμηση και έτσι περιθωριοποιούνται. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα διστακτικοί σχετικά με τη χρησιμότητα που μπορεί να έχει η μητρική τους γλώσσα στη διαδικασία της μάθησης, ξεχνώντας με αυτόν τον τρόπο τη μεγάλη αξία που είχε θεωρία του Cummins σχετικά με την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις γλώσσες. Πολλές φορές για τα θέματα που αφορούν τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης οι εκπαιδευτικοί ρίχνουν τις ευθύνες στο ίδιο το κράτος, το οποίο με βάση τους ίδιους δεν τους στηρίζει στο έργο τους, ούτε υιοθετεί κάποια μέτρα για να ενταχθούν τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάγος, 2005).

Αντίστοιχα στην έρευνά της Σελλά-Μάζη (2015) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έδειχναν ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, ωστόσο αμφισβητούσαν αν θα μπορούσαν να την αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεράσματα είναι ανάγκη να εφαρμοστεί μία γλωσσική πολιτική που θα μπορεί να βελτιώσει τη διδακτική διαδικασία στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων, λόγω του ότι έως τώρα η υιοθέτηση της μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής πολιτικής καθιστά τη διγλωσσία πολύ δύσκολη και το έργο των εκπαιδευτικών ακόμα δυσκολότερο (Σελλά-Μάζη, 2015).

Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη είναι άλλο ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, το οποίο αφορά τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές στην προσπάθεια που κάνουν να σεβαστούν τα παιδιά που έχουν διαφορετικό πολιτισμό ή θρησκεία, πέφτουν στην παγίδα να τα αντιμετωπίζουν ως τους «άλλους». Έτσι επανέρχεται στο προσκήνιο η άποψη που τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι η αλλαγή και η ανομοιογένεια δεν αφορά μόνο αυτούς τους «άλλους», αλλά και τους ίδιους, οι οποίοι θα πρέπει να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις πολλαπλές ταυτότητες που έχουν. Αυτό σημαίνει ότι η ανάδειξη

της ετερότητας μπορεί να γίνει μέσα από την αποδοχή των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών και μέσα από το άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς την τοπική κοινωνία και προς τους γονείς (Δημητρίου κ.ά., 2004).

Ο ρόλος που διαδραματίζουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική αίθουσα δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση των γνώσεων, αλλά βασίζεται κυρίως στην προσπάθεια να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά. Οι ίδιοι αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς και μίμησης για κάθε μαθητή. Χάρη σε αυτούς μπορούν τα παιδιά να καλλιεργήσουν μια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και είτε να ενισχύσουν είτε να εξαλείψουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις που διατηρούν για τις διαστάσεις που περιλαμβάνει η κοινωνία είναι αυτές που τελικά θα επηρεάσουν τα παιδιά (Marakona & Birman, 2020).

Οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον συγκεκριμένο τομέα αρχικά μπορεί να οφείλονται στην έλλειψη εργασιακής εμπειρίας μέσα στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επίδραση που μπορούν να ασκήσουν οι προκαταλήψεις σχετικά με το ότι τα παιδιά των μεταναστών θεωρούνται ως ελλειμματικά, πολλές φορές οδηγούν τους παιδευτικούς στην εγκατάλειψη των προσπαθειών, λόγω του ότι θεωρούν ότι είναι μάταιες όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση και στην εκμάθησή τους (Νικολάου, 2000). Όλες οι ελλείψεις που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να απομακρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες από την εκπαίδευση και να οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία. Η εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση πολλές φορές δεν αφήνει περιθώριο ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα με βάση την έρευνα που διεξήγαγε η Unisef, όπως αναφέρεται στον Νικολάου (2005), περίπου το 62% από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν θεωρούν ότι τα παιδιά των μεταναστών δεν θα πρέπει να εγγραφούν σε οποιοδήποτε σχολείο, ενώ το 30% από αυτούς τόνισαν ότι δεν διατηρούν θετικές απόψεις απέναντι στην ύπαρξη των μαθητών αυτών μέσα στα ελληνικά σχολεία, τονίζοντας ότι τη θεωρούν ορισμένες φορές ακόμα και επικίνδυνη. Τέλος, ένας στους πέντε πιστεύει ότι είναι βάσιμες οι ανησυχίες που έχουν οι γονείς σχετικά με την παρουσία των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μέσα στα σχολεία.

Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997), περίπου το 51% από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν τόνισαν ότι τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία. Ακόμα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους διακρίνουν τους πολιτισμούς και τους λαούς σε κατώτερους και ανώτερους. Στη συνέχεια το 27% αυτών τόνισαν ότι η ύπαρξη των παιδιών αυτών στα σχολεία είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, το οποίο θα πρέπει να επιλυθεί εκ μέρους του κράτους, με τη λήψη διαφόρων μέτρων που θα μειώσουν τον αριθμό τους και θα ελέγξουν την κατάσταση. Περίπου το 15% υποστήριξαν ότι θα πρέπει να επιτευχθούν η ενσωμάτωση και η ένταξη όλων των μεταναστών στην κοινωνία για να μπορέσουν να αφομοιωθούν και να εξελληνιστούν. Τέλος, το 18% καταδίκασε την ξеноφοβία και επέρριψε τεράστιες ευθύνες στα μέσα μαζικής ενημέρωσης που προβάλλουν συγκεκριμένα γεγονότα βίας και απεικονίζουν τους μετανάστες ως επικίνδυνους για την κοινωνία της Ελλάδας ή ως εγκληματίες. Σχετικά με αυτά, ο Νικολάου (2000) τονίζει ότι η ένταξη των μεταναστών μαθητών στα δημόσια σχολεία θεωρείται ως ένα πρόβλημα εκ μέρους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο θα πρέπει να επιλυθεί μέσω της συμμετοχής και των ιδίων. Αντίστοιχα, οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν μορφώθηκαν και βρίσκονταν γενικότερα μακριά από διάφορα προβλήματα ή από την καθημερινότητα των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων, έχουν αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στο καινούργιο. Γι' αυτό θα πρέπει να παρακινούνται να αποκτήσουν νέες γνώσεις για να γίνουν πιο θετικοί σχετικά με τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στο σχολικό πλαίσιο.

Στη δική της έρευνα η Δαμανάκη (2000), στην οποία συμμετείχαν 540 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αρκετών Δήμων της Ελλάδας, υποστήριξε ότι οι ίδιοι θεωρούν ότι η άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά των μεταναστών μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία τους στο σχολείο. Ακόμα δηλώνουν ότι η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν σχεδόν μηδαμινή, όπως επίσης και το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αδυναμία των παιδιών να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα είναι ένα τεράστιο πρόβλημα, ενώ το 18,5% πιστεύουν ότι το πρόβλημα αυτό οφείλεται στην ίδια τη δομή που έχει το ελληνικό σχολείο.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών είναι ξεκάθαρα ελλειμματική και υποτυπώδης (Νικολάου,

2000). Έτσι η Τσολερίδου (2009) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι το 38,4% των εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει κάποια ειδικά σεμινάρια για να μπορέσουν να επιμορφωθούν γύρω από τη διαδικασία εκπαίδευσης των αλλοδαπών και των προσφύγων. Ακόμα, έγινε φανερή μία μεγαλύτερη επιθυμία για περισσότερες επιμορφώσεις γύρω από το συγκεκριμένο αντικείμενο.

2.3 Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τεράστιες μεταβολές στον κοινωνικό τομέα. Απώτερος στόχος είναι να μπορέσει να εξασφαλιστεί για κάθε πολίτη η ενσωμάτωση στο κοινωνικό πλαίσιο και η ισότιμη αντιμετώπιση, έτσι ώστε να προσαρμοστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον θα πρέπει να βασίζονται στη διαπολιτισμική διάσταση που οφείλει να έχει η εκπαιδευτική πράξη. Απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις, η απαίτηση είναι να μπορέσουν να εμπλακούν όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι τα αναμενόμενα. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής δεξιότητας εκ μέρους κάθε εκπαιδευτικού (Κεσίδου, 2008).

Η συζήτηση αφορά κυρίως τις πρακτικές που θα πρέπει να υιοθετηθούν σε επίπεδο γνωστικό και τις κατευθύνσεις που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Με βάση όλα αυτά, η διαπολιτισμική επάρκεια είναι η επιστημονική, η διδακτική, η ερευνητική και η θεωρητική γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους πολιτισμούς και με τη γλώσσα των ατόμων που κατάγονται από διαφορετικές χώρες (Νικολάου, 2011). Το χαρακτηριστικό αυτό αφορά πολλές κατευθύνσεις, που μπορεί να έλαβαν στο πλαίσιο της σπουδών τους, και εμπειρικές γνώσεις που απέκτησαν ασκώντας το επάγγελμά τους. Στόχος είναι να πιστοποιηθούν επιστημονικά μέσω ενός αδιάσπαστου συνόλου πράξης και θεωρίας, με το οποίο θα ενταχθούν δημιουργικά οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο σχολικό πλαίσιο. Ανάλογη με την επαγγελματική τους επάρκεια είναι και η διαπολιτισμική ετοιμότητα. Η ίδια υπογραμμίζει τη συμβατότητα που έχει ο χαρακτήρας της εξειδίκευσης με την αγωνία να εφαρμόσουν τα επιμορφωτικά προγράμματα. Η θεώρηση αυτή συνεπάγεται την ύπαρξη μιας συνεχούς διαπολιτισμικής επιφυλακής των διδασκόντων, έτσι ώστε να μπορούν να επικαιροποιούν και να διευρύνουν τις πρακτικές και τις μεθόδους τους, προωθώντας την αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία (Παπαχρήστος, 2011).

Σύμφωνα με τους Marakova & Birman (2020) βασικό προαπαιτούμενο για τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι η κατοχή των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων και η διεύρυνση των διαθέσεων, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων που έχουν σχετικά με το διαφορετικό και με την ετερότητα. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να μετουσιώσουν τη συγκρότηση συγκεκριμένων γνώσεων

που έχουν σε πράξεις. Τονίζεται ότι και η ετοιμότητα μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς άμεσα τα διαπολιτισμικά ερεθίσματα και να αντιδρά κατάλληλα σε αυτά (Νικολάου, 2011).

Με βάση όλα αυτά, αυτό, το οποίο συγκεντρώνει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει οι ίδιοι να διαθέτουν. Πρόκειται για διάφορες εμπειρίες, γνωστικές ικανότητες και τρόπους σκέψης που μπορούν να προσφέρουν μία εξήγηση στη στάση και στην παιδαγωγική θέση των ίδιων (Καρανικόλα & Πίτσου, 2019).

2.4 Δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην επιτέλεση του διαπολιτισμικού τους έργου: επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια να φέρουν εις πέρας το διαπολιτισμικό τους έργο θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Αρχικά υπάρχουν αυτά που σχετίζονται με την ευρύτερη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική και πιο συγκεκριμένα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αυτά που αφορούν αποκλειστικά και μόνο τους ίδιους. Σχετικά με τα πρώτα, τα έμμεσα, το βασικότερο εμπόδιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών είναι η αδυναμία που έχουν να διαμορφώσουν μία ολοκληρωμένη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Η υλοποίηση αυτής στο σύγχρονο ελληνικό σύστημα φαίνεται να είναι αναποτελεσματική και έτσι πολλές σχολικές μονάδες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζονται στο αφομοιωτικό μοντέλο και στη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων ή Τάξεων Υποδοχής. Με αυτόν τον τρόπο δεν εστιάζουν στην ένταξη των μαθητών με την ταυτόχρονη καλλιέργεια της ετερότητας και της λειτουργικής διαχείρισης αυτής. Έτσι, ενώ οι παλλινოსτούντες και οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα, είναι φανερή μία αναντιστοιχία ανάμεσα στον πολιτισμό αυτών και στην κοινωνική πραγματικότητα από τη μια με την εκπαιδευτική πράξη και πολιτική από την άλλη πλευρά (Δαμανάκης, 1997).

Στο σημείο αυτό, για να αποδοθούν οποιασδήποτε ερμηνείες και για να ειπωθούν τα πράγματα ρεαλιστικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η διδασκαλία που αφορά τις γλώσσες των μειονοτήτων μπορεί να εφαρμοστεί και μέσω των οικονομικών δυνατοτήτων της κάθε χώρας και με βάση τα πληθυσμιακά κριτήρια. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εξαρτάται και από τον αριθμό των μεταναστών. Κάτι τέτοιο ίσως θα μπορούσε να αποτελέσει τη χρυσή τομή μεταξύ της φιλοσοφίας που διατρέχει το διαπολιτισμικό μοντέλο και των δυσμενών οικονομικών συνθηκών της σύγχρονης εποχής. Βέβαια, οι συγκεκριμένες προϋποθέσεις δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως μία αιτιολόγηση για τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων (Καρανικόλα & Πίτσου, 2019).

Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία εμποδίων, τα άμεσα, θα πρέπει να τονιστεί ότι για τους εκπαιδευτικούς δεν είναι εύκολο να προσαρμοστούν στις σύγχρονες ανάγκες του

εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικά όταν κατά τη βασική τους εκπαίδευση δεν ασχολήθηκαν καθόλου με ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Μόνο κατά τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποια βήματα στον συγκεκριμένο τομέα, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ο κύριος προσανατολισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι κυρίως μονοπολιτισμικός και μονόγλωσσος, με αποτέλεσμα να περιορίζεται κάθε διαπολιτισμική εκπαιδευτική απόπειρα. Όλα αυτά οφείλονται και στην ύπαρξη στερεοτυπικών αναπαραστάσεων από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους εξαιτίας της προηγούμενης μάθησης που είχαν οι ίδιοι (Μάγος, 2005).

Για να γίνουν όλα αυτά πιο κατανοητά θα πρέπει να τονιστεί είναι πολύ δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς που ποτέ δεν είχαν έρθει σε επαφή με καινοτόμες θεωρίες, τεχνικές και μέσα διδασκαλίας να αναθεωρήσουν αυτά που έχουν μάθει και να αποδεχθούν τις νέες διδασκαλίες. Ακόμα κι αν οι ίδιοι έχουν συμμετάσχει σε έναν αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων ή είχαν ευκαιρίες δια βίου μάθησης, μπορεί να είναι δύσκολο να αφομοιώσουν κάτι διαφορετικό από αυτό που γνωρίζουν ήδη. Σε όλα αυτά θα πρέπει να προστεθεί και το ότι μέσα στη σχολική αίθουσα οι ίδιοι λειτουργούν ως φορείς πολιτισμικών αντιλήψεων, προσδοκιών, προκαταλήψεων, αξιών, στερεοτύπων και παρανοήσεων, που μπορεί να επηρεάσουν τη διδασκαλία μέσω των μηνυμάτων που θα περάσουν (Αρμενάκου, 2020). Έτσι, αν τα προσωπικά βιώματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, πολλές φορές αποτελούν εμπόδιο οι αρνητικές επιρροές που μπορεί να δεχτούν από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002).

Εδώ θα πρέπει να αφαιρεθούν διάφορες συναφείς έρευνες που φανερώνουν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα. Έτσι στη συγκεκριμένη που πραγματοποίησε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, το 40% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν κατέχουν τις αναγκαίες γνώσεις για να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά και με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο και έτσι δεν μπορούν να διαμορφώσουν μία πολυπολιτισμική κουλτούρα. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωσή τους είναι αναγκαία (Αρμενάκου, 2020). Αντίστοιχα είναι και τα συμπεράσματα της παρεμφερούς έρευνας των Καρατζιά & Σπινθαράκη (2005), οι οποίοι κατέληξαν στο ότι ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών από τις βασικές

σπουδές τους γύρω από ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σχεδόν ανύπαρκτος.

Στην έρευνά του ο Γεωργογιάννης (200) τόνισε ότι είναι φανερό πως η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλη τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Μάλιστα αυτό δεν αφορά μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές, αλλά γενικότερα το εκπαιδευτικό προσωπικό της χώρας. Διαπιστώθηκε, ακόμα, ότι ο επιστημονικός χώρος που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά ούτε τα πανεπιστημιακά τμήματα, στα οποία φοιτούν οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί.

Για το ίδιο ζήτημα πολύ σημαντική είναι και η έρευνα του Botz-Bornstein (2012) που κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που έχουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών αισθάνονταν ανεπαρκείς, ανασφαλείς και ιδιαίτερα αγχώδεις, λόγω του ότι δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για την αντιμετώπιση των δυσχερειών που έχει η κάθε πολυπολιτισμική τάξη έτσι βασίζονται μόνο στην εμπειρία τους.

Κεφάλαιο 3ο: Εφαρμογές Νέων Τεχνολογιών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.1 Εισαγωγή στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Οι νέες τεχνολογίες έχουν επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση παρέχεται και διαμορφώνεται, εισάγοντας πιο δυναμικές, διαδραστικές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση (Garrison & Anderson, 2003). Η εφαρμογή τεχνολογιών όπως οι ψηφιακές πλατφόρμες, οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) και εικονικής πραγματικότητας (VR), καθώς και η τεχνητή νοημοσύνη (AI), προσφέρουν δυνατότητες για πιο ελκυστική και ευέλικτη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου οι τεχνολογίες αυτές παρέχουν εργαλεία που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ πολιτισμών και την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη μιας περιεκτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που προάγει την ισότητα, την αλληλεγγύη και την πολιτισμική κατανόηση. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα για μια προσέγγιση μάθησης που υπερβαίνει τα γεωγραφικά, πολιτισμικά και γλωσσικά εμπόδια, επιτρέποντας στους μαθητές να εκτεθούν σε πληροφορίες και περιεχόμενο από διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες σε πραγματικό χρόνο (Collins & Halverson, 2018). Για παράδειγμα, η πρόσβαση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικό υλικό από διαφορετικές χώρες ενισχύει την πολιτισμική ποικιλομορφία στη διδασκαλία.

Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει σημαντικά οφέλη. Πρώτον, οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν την εξατομίκευση της μάθησης. Μέσω της χρήσης λογισμικών και πλατφορμών, οι μαθητές μπορούν να ακολουθήσουν μαθησιακά μονοπάτια προσαρμοσμένα στις προσωπικές τους ανάγκες και ικανότητες (Johnson et al., 2016). Επιπλέον, οι τεχνολογίες αυτές προσφέρουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ποικιλόμορφο περιεχόμενο, το οποίο συμβάλλει στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ευαισθησίας και της ανεκτικότητας.

Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν εργαλεία που υποστηρίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Οι διαδικτυακές πλατφόρμες και τα εργαλεία συνεργασίας επιτρέπουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια να συνεργάζονται σε εκπαιδευτικά έργα και να μοιράζονται ιδέες. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις πολιτισμικές διαφορές και να αναπτύξουν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Lai & Bower, 2019).

Τέλος, ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της χρήσης τεχνολογιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν τη συμμετοχή μαθητών από μειονεκτικά περιβάλλοντα, προσφέροντας πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και πόρους που δεν θα ήταν διαθέσιμοι υπό άλλες συνθήκες (Selwyn, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο περιεκτική και δίκαιη, ενισχύοντας την ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Συνοψίζοντας, οι νέες τεχνολογίες αποτελούν έναν καταλύτη αλλαγής στην εκπαίδευση, προάγοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και ενδυναμώνοντας τους μαθητές με εργαλεία που διευκολύνουν τη μάθηση και την αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η χρήση τους συμβάλλει στην ενίσχυση της συμπερίληψης και της ισότητας, κάνοντας την εκπαίδευση πιο ανοιχτή και προσιτή σε όλους τους μαθητές.

3.2 Ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και διαδικτυακών πλατφορμών στην εκπαίδευση έχει ανοίξει νέες δυνατότητες για τη διευκόλυνση της μάθησης και την ενίσχυση της πολιτισμικής κατανόησης, ειδικά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα εργαλεία αυτά παρέχουν πρόσβαση σε πολυπολιτισμικό υλικό, διευκολύνουν την πολυγλωσσική εκπαίδευση και ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών. Μέσω της χρήσης τους, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα, προσφέροντας ευκαιρίες για εξατομικευμένη και διαδραστική μάθηση (Buabeng-Andoh, 2012).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των ψηφιακών εργαλείων είναι η δυνατότητα υποστήριξης της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένα σημαντικό εργαλείο σε αυτό το πεδίο είναι το **Duolingo**, μια δημοφιλής πλατφόρμα εκμάθησης γλωσσών που χρησιμοποιείται από εκατομμύρια μαθητές παγκοσμίως. Μέσω αυτής της εφαρμογής, οι μαθητές μπορούν να μάθουν νέες γλώσσες με έναν παιγνιώδη και διαδραστικό τρόπο, ενώ παράλληλα εκτίθενται σε πολιτισμικά στοιχεία των γλωσσών που μαθαίνουν. Το Duolingo δεν περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση γλωσσών αλλά προωθεί και την πολιτισμική κατανόηση, ενσωματώνοντας πολιτισμικά στοιχεία και ιστορικές αναφορές στα μαθήματά του (Vesselinov & Grego, 2012). Η χρήση τέτοιων εργαλείων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν γλωσσικά εμπόδια και να ενταχθούν ομαλότερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, πλατφόρμες όπως το **Rosetta Stone** προσφέρουν προσαρμοσμένες λύσεις γλωσσικής εκμάθησης, με έμφαση στην προφορά και τη σωστή χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η έμφαση στην ακουστική κατανόηση και την προφορά βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τις διαπολιτισμικές αποχρώσεις των γλωσσών και να γίνουν πιο ευαίσθητοι στη διαφοροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας μέσα από τη γλώσσα (Stevenson & Liu, 2010).

Επίσης η παιγνιώδης μάθηση είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών, ειδικά όταν αυτή συνδυάζεται με διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα. Ένα από τα πιο επιτυχημένα εργαλεία στον τομέα αυτό είναι το **Kahoot!**, μια διαδικτυακή πλατφόρμα που επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών κουίζ με σκοπό την ενθάρρυνση της μάθησης μέσω παιχνιδιού. Το **Kahoot!** ενισχύει την ανταγωνιστικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενώ προσφέρει μια παιγνιώδη προσέγγιση στην κατανόηση πολιτισμικών θεμάτων. Οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν κουίζ που επικεντρώνονται σε πολιτισμικές παραδόσεις, ιστορία, γλώσσα ή κοινωνικές αξίες,

προωθώντας τη γνώση μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες (Wang & Tahir, 2020).

Ένα επιπλέον εργαλείο είναι, το **Quizlet**, μια άλλη δημοφιλής πλατφόρμα παιχνιδιών μάθησης, επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν καρτέλες με λέξεις και ορισμούς σε διάφορες γλώσσες, ενισχύοντας τη γλωσσική κατανόηση και την αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη. Η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών θεμάτων και λεξιλογίου σε αυτή την πλατφόρμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια καλύτερη κατανόηση των διαφορών μεταξύ των πολιτισμών (Dizon, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη των ψηφιακών πλατφορμών είναι η δυνατότητα που προσφέρουν για **συνεργατική μάθηση**, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι πλατφόρμες αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να συνεργάζονται, να μοιράζονται ιδέες και να αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο, ανεξαρτήτως της φυσικής τους τοποθεσίας. Το **Google Classroom** είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα μιας τέτοιας πλατφόρμας, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαμοιράζονται υλικό και στους μαθητές να συνεργάζονται σε κοινά έργα. Η πλατφόρμα αυτή προσφέρει εργαλεία για τη δημιουργία μαθημάτων, την ανάθεση εργασιών και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, ενώ ενσωματώνει πολυγλωσσική υποστήριξη, γεγονός που την καθιστά ιδανική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Iftakhar, 2016).

Σε συνέχεια των παραπάνω, η πλατφόρμα **Padlet** επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν διαδραστικούς πίνακες ανακοινώσεων όπου μπορούν να μοιράζονται πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό υλικό. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται σε έργα, να προσθέτουν συνδέσμους, κείμενα, εικόνες και βίντεο, και να συνεισφέρουν στην κοινή κατανόηση πολιτισμικών θεμάτων. Αυτός ο τύπος συνεργατικής μάθησης είναι εξαιρετικά σημαντικός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και να ανταλλάξουν ιδέες με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Hew & Cheung, 2013).

Άξιες αναφοράς είναι και οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, όπως το **Edmodo** ή το **Moodle**, προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν, να συζητούν και να συμμετέχουν σε ομάδες που επικεντρώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πλατφόρμες αυτές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν κοινότητες μάθησης, όπου οι μαθητές μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις, να εκφράζουν ερωτήσεις και να συμμετέχουν σε συζητήσεις για διαπολιτισμικά θέματα. Η ασύγχρονη φύση αυτών των πλατφορμών επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν στον δικό τους χρόνο, προσφέροντας ευελιξία και ευκαιρίες για βαθύτερη ανάλυση και στοχασμό (Deng & Tavares, 2013).

Αυτές οι κοινότητες μάθησης βοηθούν στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας εντός της τάξης, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν διαφορετικές πολιτισμικές απόψεις, να συζητήσουν κοινωνικά θέματα και να προάγουν την κατανόηση και τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές.

Παρόλο που τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν πολλές δυνατότητες, υπάρχουν προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατά την εφαρμογή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μία από τις κύριες προκλήσεις είναι η

προσβασιμότητα. Πολλά σχολεία, ιδιαίτερα σε αγροτικές ή φτωχότερες περιοχές, δεν διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και την τεχνογνωσία για τη σωστή ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία (UNESCO, 2018).

Επιπλέον, υπάρχει το ζήτημα της **επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**. Η κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων στις νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητη για τη σωστή αξιοποίησή τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο πώς να χρησιμοποιούν τα εργαλεία αυτά, αλλά και πώς να τα ενσωματώνουν στην τάξη με τρόπο που να ενισχύει τη διαπολιτισμική μάθηση (Mishra & Koehler, 2006).

3.3 Τεχνολογίες Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) και Εικονικής Πραγματικότητας (VR)

Η ενσωμάτωση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) και της Εικονικής Πραγματικότητας (VR) στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για την ενίσχυση της μάθησης και της πολιτισμικής κατανόησης. Ειδικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτές οι τεχνολογίες παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με εικονικά περιβάλλοντα, να εξερευνούν πολιτισμούς από όλο τον κόσμο και να βιώνουν διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες με έναν πιο βιωματικό και αμεσό τρόπο (Merchant et al., 2014).

Η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) αποτελεί μια τεχνολογία που επιτρέπει στους χρήστες να βλέπουν τον πραγματικό κόσμο εμπλουτισμένο με ψηφιακά στοιχεία, όπως κείμενα, εικόνες, βίντεο ή 3D αντικείμενα. Στην εκπαίδευση, η AR μπορεί να προσφέρει διαδραστικές εμπειρίες που εμπλουτίζουν την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών και ενισχύουν την εμπάθυνση στη γνώση μέσω οπτικοποίησης πληροφοριών (Bacca et al., 2014).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της AR αποτελεί το **Google Lens**, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να στοχεύουν αντικείμενα με την κάμερα των κινητών τους και να λαμβάνουν σχετικές πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η τεχνολογία αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση πολιτισμικών αντικειμένων ή έργων τέχνης από διαφορετικούς πολιτισμούς, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία και τις αξίες άλλων λαών.

Επιπλέον, η AR μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση ιστορικών τοποθεσιών και γεγονότων. Μέσω εφαρμογών όπως το **Civilisations AR**, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν αρχαιολογικούς χώρους και ιστορικά μνημεία από διαφορετικούς πολιτισμούς σε 3D μορφή. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την πολιτισμική εκπαίδευση, επιτρέποντας στους μαθητές να έχουν μια πιο ακριβή εικόνα της πολιτισμικής κληρονομιάς και της πολυπολιτισμικότητας (Billinghurst & Dünser, 2012).

Η Εικονική Πραγματικότητα (VR) τώρα, μπορεί να προσφέρει ακόμα πιο έντονες βιωματικές εμπειρίες, καθώς δημιουργεί πλήρως εικονικά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν. Σε αντίθεση με την AR, η VR επιτρέπει την πλήρη απόδραση από τον φυσικό κόσμο και την είσοδο σε μια εικονική

πραγματικότητα, όπου οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν νέα μέρη και πολιτισμούς με μια πιο άμεση και διαδραστική προσέγγιση (Radianti et al., 2020).

Ένα από τα πιο δημοφιλή παραδείγματα είναι το **Google Expeditions**, μια πλατφόρμα που επιτρέπει στους μαθητές να πραγματοποιούν εικονικές περιηγήσεις σε όλο τον κόσμο. Μέσα από τα VR γυαλιά, οι μαθητές μπορούν να ταξιδέψουν σε διάφορους πολιτιστικούς προορισμούς, όπως αρχαίοι ναοί, μουσεία ή ιστορικές πόλεις, προσφέροντάς τους την ευκαιρία να γνωρίσουν τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα διαφορετικών πολιτισμών. Αυτή η βιωματική προσέγγιση είναι πολύ πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς εμπλέκει τους μαθητές συναισθηματικά και γνωστικά, καθιστώντας τη μάθηση πιο αφομοιώσιμη και αξέχαστη (Jensen & Konradsen, 2018).

Επίσης μια άλλη εφαρμογή VR που ενισχύει τη δημιουργικότητα και την πολιτισμική κατανόηση είναι το **Tilt Brush**. Πρόκειται για μια εφαρμογή που επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν τρισδιάστατα έργα τέχνης μέσα σε έναν εικονικό χώρο, χρησιμοποιώντας πινέλα και χρώματα. Μέσω της καλλιτεχνικής αυτής έκφρασης, οι μαθητές μπορούν να αποτυπώσουν τις πολιτισμικές τους επιρροές ή να εμπνευστούν από άλλους πολιτισμούς, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην καλλιτεχνική δημιουργία (Schneider et al., 2020).

Έτσι λοιπόν από τα παραπάνω προκύπτει ότι, η χρήση των τεχνολογιών AR και VR στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει πολυάριθμα εκπαιδευτικά οφέλη. Πρώτον, ενισχύει τη **βιωματική μάθηση**. Οι μαθητές μπορούν να ζήσουν εμπειρίες που διαφορετικά θα ήταν αδύνατο να βιώσουν, όπως η εξερεύνηση απομακρυσμένων πολιτισμών ή η παρακολούθηση ιστορικών γεγονότων. Αυτή η άμεση έκθεση σε άλλους πολιτισμούς μπορεί να καλλιεργήσει την **πολιτισμική ευαισθησία** και να ενισχύσει τη **συναισθηματική εμπλοκή** των μαθητών (Pantelidis, 2010).

Επιπλέον, η τεχνολογία VR μπορεί να συμβάλει στη **γλωσσική ανάπτυξη** και στην **ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας**. Μέσω της VR, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διαδραστικές γλωσσικές δραστηριότητες που προσομοιώνουν πραγματικές συνομιλίες σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αυτές οι προσομοιώσεις μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, της γλωσσικής ευχέρειας και της κατανόησης πολιτισμικών αποχρώσεων (Shadiev et al., 2018).

Ένα άλλο σημαντικό όφελος είναι η **αύξηση της κριτικής σκέψης** και της **δημιουργικότητας**. Οι μαθητές, μέσω της δημιουργίας ή εξερεύνησης εικονικών κόσμων, καλούνται να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν πολιτισμικά δεδομένα, να συνδέσουν τα ιστορικά και κοινωνικά τους πλαίσια και να εκφράσουν τις ιδέες τους με δημιουργικό τρόπο. Η εμπειρία αυτή τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να εξετάσουν πολιτισμικές διαφορές από νέες οπτικές γωνίες (Merchant et al., 2012).

Βέβαια πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας ότι, παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι τεχνολογίες AR και VR, υπάρχουν και προκλήσεις που αφορούν την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρώτον, το κόστος του εξοπλισμού VR και η έλλειψη υποδομών σε ορισμένα σχολεία μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη

χρήση αυτών των τεχνολογιών (Minocha et al., 2017). Η αγορά συσκευών VR και η εγκατάσταση του κατάλληλου λογισμικού ενδέχεται να είναι ακριβή, ιδιαίτερα για σχολεία σε μειονεκτικές περιοχές.

Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί άλλη μία σημαντική πρόκληση. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή εξοικείωση με τις τεχνολογίες AR και VR, και απαιτείται κατάλληλη κατάρτιση ώστε να μπορέσουν να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία (Freina & Ott, 2015). Χωρίς την απαραίτητη εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ενσωματώσουν αυτές τις τεχνολογίες με τρόπο που να ενισχύει τη διαπολιτισμική μάθηση.

Τέλος, ένα ζήτημα που σχετίζεται με τη χρήση της VR είναι η πιθανότητα **αισθητηριακής υπερφόρτωσης ή κόπωσης** από την πολύωρη έκθεση σε εικονικά περιβάλλοντα. Η συνεχής χρήση της VR μπορεί να προκαλέσει ζάλη ή δυσφορία σε ορισμένους μαθητές, περιορίζοντας έτσι τη διάρκεια και την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων με χρήση αυτής της τεχνολογίας (Radianti et al., 2020).

3.4 Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) στην εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) αποτελεί μια από τις πιο καινοτόμες τεχνολογίες της εποχής μας, με εφαρμογές που έχουν τη δυνατότητα να αναμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση δεδομένων και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή, η AI μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές. Αυτή η τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα για πιο ακριβή και αποτελεσματική ενσωμάτωση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας την ισότητα στην εκπαίδευση (Luckin et al., 2016).

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της AI στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα της εξατομικεύσης της μάθησης. Η AI επιτρέπει την προσαρμογή των μαθημάτων στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές του αναφορές, το επίπεδο κατανόησης και τις γλωσσικές του ικανότητες. Μέσω της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων σχετικά με τις επιδόσεις και τις προτιμήσεις των μαθητών, οι αλγόριθμοι AI μπορούν να δημιουργήσουν προσαρμοσμένα μαθησιακά μονοπάτια που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους (Hwang et al., 2020).

Εφαρμογές λοιπόν που χρησιμοποιούν AI όπως το **Smart Content** επιτρέπουν τη δημιουργία ψηφιακών μαθημάτων με δυναμικό περιεχόμενο που προσαρμόζεται αυτόματα ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή. Έτσι το **Smart Content** μπορεί να παρέχει πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό σε μαθητές που χρειάζονται βοήθεια, αλλά και πιο απαιτητικές δραστηριότητες σε μαθητές που δείχνουν ανώτερη κατανόηση. Σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, η προσαρμογή αυτή μπορεί να λάβει υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση, προσφέροντας υλικό που είναι πιο οικείο ή σχετικό με τις πολιτισμικές αναφορές των μαθητών (Chen et al., 2020).

Άλλες πλατφόρμες όπως το **DreamBox** και το **Knewton** χρησιμοποιούν AI για την προσαρμογή των μαθημάτων στα μαθησιακά στυλ των μαθητών, βοηθώντας τους να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτές οι πλατφόρμες αναλύουν συνεχώς τις επιδόσεις των μαθητών και προσαρμόζουν τα περιεχόμενα με βάση τα

δεδομένα, εξασφαλίζοντας έτσι μια εξατομικευμένη εμπειρία μάθησης για κάθε μαθητή.

Όπως είναι γνωστό η πολυγλωσσική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ΑΙ μπορεί να παίξει κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη των μαθητών που βρίσκονται σε διαδικασία εκμάθησης νέων γλωσσών, επιτρέποντας τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων εκμάθησης γλωσσών και την προσφορά διαδραστικών εργαλείων. Εφαρμογές όπως τα **chatbots** με τεχνητή νοημοσύνη προσφέρουν άμεση βοήθεια στους μαθητές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνομιλούν σε πραγματικό χρόνο και να λαμβάνουν γλωσσική υποστήριξη (Khan et al., 2020).

Τα chatbots τώρα μπορούν να προσαρμόζονται στις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών και να παρέχουν εξατομικευμένες συστάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους. Για παράδειγμα, το **Duolingo** που έγινε αναφορά ήδη, ενσωματώνει στοιχεία ΑΙ, προσαρμόζει τα μαθήματα ανάλογα με την απόδοση του χρήστη, προσφέροντας περισσότερη πρακτική σε τομείς όπου υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να εξασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με τα chatbots, τα οποία μπορούν να προσαρμόσουν τη γλώσσα, το επίπεδο δυσκολίας και τα θέματα συζήτησης ανάλογα με τον χρήστη, κάνοντας τη γλωσσική εκμάθηση πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα (Loewen et al., 2019).

Η ΑΙ προσφέρει επίσης εργαλεία για την ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων (Big Data), τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την πρόβλεψη των μαθησιακών τους αναγκών. Η δυνατότητα ανάλυσης αυτών των δεδομένων σε πραγματικό χρόνο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν μαθητές που δυσκολεύονται και να λαμβάνουν διορθωτικές δράσεις πριν οι μαθητές μείνουν πίσω (Knewton, 2014).

Με την ανάλυση δεδομένων μέσω της ΑΙ μπορούμε επίσης να αποκαλύψουμε μοτίβα ανισοτήτων στην εκπαίδευση που σχετίζονται με πολιτισμικά ή γλωσσικά εμπόδια. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και να εφαρμόσουν στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα να αφομοιώσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Επιπλέον, η ΑΙ μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη εργαλείων αυτο-αξιολόγησης, όπου οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν την πρόδό τους και να κατανοούν τις προσωπικές τους μαθησιακές ανάγκες (Zawacki-Richter et al., 2019).

Επίσης η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσω εργαλείων αυτόματης μετάφρασης και υποστήριξης της επικοινωνίας. Εργαλεία όπως το **Google Translate** και το **Microsoft Translator**, που βασίζονται σε τεχνολογίες ΑΙ, προσφέρουν δυνατότητες αυτόματης μετάφρασης σε πραγματικό χρόνο, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Αν και δεν είναι ακόμα πλήρως ακριβή στις μεταφράσεις που προσφέρουν, αυτά τα εργαλεία εξελίσσονται συνεχώς και μπορούν να παρέχουν μια χρήσιμη γλωσσική γέφυρα σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, η ΑΙ μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία εφαρμογών που διευκολύνουν τη διαπολιτισμική συνεργασία, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν σε

διαδραστικά έργα και δραστηριότητες μαζί με μαθητές από άλλες χώρες. Τέτοιες εφαρμογές μπορούν να ενσωματώνουν διαπολιτισμικά παιχνίδια, διαδικτυακές συζητήσεις ή κοινές εικονικές αίθουσες διδασκαλίας, προωθώντας την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πολιτισμικών γνώσεων μεταξύ των μαθητών (Liu et al., 2018).

Όμως παρά τα πλεονεκτήματα της τεχνητής νοημοσύνης, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις και περιορισμοί που σχετίζονται με την εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Πρώτον, η **προσβασιμότητα** και η **εφαρμογή** της ΑΙ μπορεί να μην είναι εφικτή για όλα τα σχολεία, ιδιαίτερα σε περιοχές με περιορισμένους πόρους ή τεχνολογικές υποδομές. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της ΑΙ απαιτεί μια σημαντική επένδυση σε υποδομές και τεχνολογική εκπαίδευση, η οποία ενδέχεται να μην είναι άμεσα διαθέσιμη σε όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Holmes et al., 2019).

Επιπλέον, υπάρχει ανησυχία για τα **δεοντολογικά ζητήματα** που αφορούν τη χρήση της ΑΙ στην εκπαίδευση, όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και η ανάγκη για διαφάνεια στις μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Η χρήση δεδομένων από μαθητές για την προσαρμογή της εκπαίδευσης εγείρει ζητήματα σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των δεδομένων, που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Regan & Jesse, 2019).

Με την τεχνητή νοημοσύνη να παίζει έναν αυξανόμενο ρόλο στην εκπαίδευση, γίνεται σαφές ότι αυτή η τεχνολογία προσφέρει μοναδικές δυνατότητες για τη διαπολιτισμική μάθηση και την υποστήριξη των μαθητών με διαφορετικές ανάγκες. Ωστόσο, η εφαρμογή της απαιτεί προσεκτική μελέτη των προκλήσεων και των περιορισμών, με σκοπό την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της.

3.5 Προκλήσεις και προοπτικές

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικές δυνατότητες, αλλά συνοδεύεται και από προκλήσεις. Η ευρεία χρήση ψηφιακών εργαλείων, τεχνολογιών επαυξημένης (AR) και εικονικής πραγματικότητας (VR), καθώς και τεχνητής νοημοσύνης (AI), μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική εμπειρία και να ενισχύσει την πολιτισμική κατανόηση. Ωστόσο, προκύπτουν εμπόδια που αφορούν τις υποδομές, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και την προσβασιμότητα, ενώ παράλληλα υπάρχουν και πολλές προοπτικές που μπορούν να οδηγήσουν σε μια πιο συμπεριληπτική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών εκπαιδευτική διαδικασία.

Προκλήσεις

- Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η **έλλειψη υποδομών** σε ορισμένες εκπαιδευτικές κοινότητες. Σε πολλές χώρες, και ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες ή οικονομικά ασθενέστερες περιοχές, τα σχολεία συχνά δεν διαθέτουν τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό, όπως υπολογιστές, tablets, VR γυαλιά ή γρήγορες συνδέσεις στο διαδίκτυο. Η έλλειψη αυτών των πόρων μπορεί να οδηγήσει σε άνιση πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, εμποδίζοντας τη

συμμετοχή όλων των μαθητών σε ψηφιακές μαθησιακές εμπειρίες (Kozma, 2005). Η ανισότητα στην πρόσβαση δημιουργεί κενά στη μάθηση, τα οποία μπορεί να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια.

- Η **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** αποτελεί μια κρίσιμη παράμετρο για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πολλοί εκπαιδευτικοί, παρά το ενδιαφέρον τους για την αξιοποίηση των τεχνολογιών αυτών, συχνά δεν έχουν τη γνώση ή την τεχνική κατάρτιση για να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Η έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμένη χρήση των εργαλείων ή ακόμα και σε απόρριψή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ανασφάλεια ή πίεση να ανταποκριθούν σε νέες τεχνολογικές απαιτήσεις (Ertmer et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή εκπαίδευση και υποστήριξη για να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες και να κατανοήσουν πώς οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική μάθηση.
- Ένα άλλο πρόβλημα που μπορεί να ανακύψει αφορά την **πολιτισμική απόκλιση** στην ανάπτυξη και τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Τα περισσότερα ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά σχεδιάζονται με βάση δυτικά εκπαιδευτικά πρότυπα και πολιτισμικές αναφορές, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει τη χρήση τους σε περιβάλλοντα με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Η **πολιτισμική ανισορροπία** στην ανάπτυξη αυτών των τεχνολογιών μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητά τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να προκαλέσει προβλήματα κατανόησης ή αφομοίωσης του υλικού από τους μαθητές (Cummins & Sayers, 1997). Είναι απαραίτητο τα εργαλεία αυτά να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και των πολιτισμικών τους πλαισίων, ώστε να προωθούν την ένταξη και την κατανόηση.

Προοπτικές

- Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν εξαιρετικές **προοπτικές για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης**. Οι πλατφόρμες και τα εργαλεία που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με άλλους μαθητές από όλο τον κόσμο μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για ανταλλαγή πολιτισμικών ιδεών, εμπειριών και απόψεων. Εργαλεία όπως οι πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης (π.χ. Zoom ή Google Meet) ή οι κοινότητες διαδικτυακής μάθησης (όπως το Edmodo) επιτρέπουν τη συμμετοχή σε **διαπολιτισμικές δραστηριότητες**, όπως κοινά προγράμματα, πολιτισμικές παρουσιάσεις και διεθνή εκπαιδευτικά έργα, τα οποία ενισχύουν την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών (Lai & Bower, 2019).
- Παράλληλα, τεχνολογίες όπως η Εικονική Πραγματικότητα (VR) επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν «από πρώτο χέρι» πολιτισμούς και κοινωνίες που

διαφορετικά θα ήταν δύσκολο να γνωρίσουν. Μέσω εικονικών περιηγήσεων σε μουσεία, ιστορικά μνημεία ή ακόμα και σε καθημερινές πολιτισμικές δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές παραδόσεις και έθιμα, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική τους σύνδεση με άλλες κουλτούρες (Jensen & Konradsen, 2018).

- Οι νέες τεχνολογίες, και ιδιαίτερα η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI), μπορούν να προσφέρουν **εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες** που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η εξατομίκευση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό, χρησιμοποιώντας υλικό που σχετίζεται άμεσα με τον πολιτισμικό τους υπόβαθρο ή τις γλωσσικές τους ανάγκες (Luckin et al., 2016). Για παράδειγμα, η τεχνολογία AI μπορεί να αναλύσει τις επιδόσεις των μαθητών και να προσφέρει προσαρμοσμένα προγράμματα μάθησης που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ικανότητες και τις ανάγκες τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το υλικό λόγω γλωσσικών ή πολιτισμικών φραγμών. Μέσω των εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης, οι μαθητές μπορούν να λάβουν βοήθεια όπου χρειάζονται, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να παρεμβαίνουν όταν είναι απαραίτητο (Chen et al., 2020).
- Η τεχνολογία προσφέρει επίσης δυνατότητες για την **ενίσχυση της συμπερίληψης και της ισότητας στην εκπαίδευση**. Μέσα από την ψηφιακή μάθηση, μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικά περιθωριοποιημένες κοινότητες μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διαφορετικά δεν θα ήταν διαθέσιμο σε αυτούς. Επιπλέον, η δυνατότητα χρήσης ψηφιακών εργαλείων για την υποστήριξη της πολυγλωσσικής μάθησης επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό και στη γλώσσα που είναι πιο οικεία σε αυτούς, ενισχύοντας έτσι την ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Selwyn, 2011). Η χρήση εργαλείων όπως τα ψηφιακά λεξικά, οι μεταφραστικές εφαρμογές και τα chatbots με τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να διευκολύνει τη γλωσσική κατανόηση, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία πιο προσιτή σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του γλωσσικού ή πολιτισμικού τους υποβάθρου. Αυτό όχι μόνο βελτιώνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά βοηθά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών που διαφορετικά μπορεί να αισθάνονται αποκλεισμένοι από τη μαθησιακή διαδικασία (Garcia & Pena, 2011).

Συνοψίζοντας, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν σημαντικές προοπτικές για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διευκολύνοντας την πρόσβαση στη γνώση και προάγοντας την πολιτισμική κατανόηση. Ωστόσο, οι προκλήσεις που σχετίζονται με την έλλειψη πόρων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την

πολιτισμική προσαρμογή πρέπει να αντιμετωπιστούν για να αξιοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητες των τεχνολογιών αυτών.

Κεφάλαιο 4ο: Ιστορικό και Θεσμικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

4.1 Ιστορική αναδρομή του φαινομένου της μετανάστευσης στην Ελλάδα και πως εντάσσονται οι μετανάστες στην ελληνική κοινωνία

Τα πρώτα χρόνια του 1970 υλοποιήθηκε και η τρίτη φάση μετανάστευσης και προς την οργανωμένη Δύση. Τη συγκεκριμένη εποχή παρατηρήθηκε αύξηση της εισροής των μεταναστών στην Ελλάδα. Αυτό οφειλόταν στην επιστροφή των Ελλήνων μεταναστών που είχαν φύγει κυρίως στη Γερμανία τα παλαιότερα χρόνια. Ταυτόχρονα τα συγκεκριμένα χρόνια έφτασαν στο ελληνικό κράτος και μετανάστες διαφόρων ευρωπαϊκών κρατών, καθώς επίσης και από το Πακιστάν, την Ασία, την Αίγυπτο, την Αφρική και τις Φιλιππίνες. Η υποδοχή των μεταναστών ενισχύθηκε και εντάθηκε κυρίως τα πρώτα χρόνια του 1980, όταν ο όγκος του πληθυσμού που κατέφτασε στην Ελλάδα αυξήθηκε με δραματικούς ρυθμούς (Cavounidis, 2004).

Επιπλέον, από τα τέλη του 1980 και την αρχή του 1990, εξαιτίας της πτώσης των κομμουνιστικών καθεστώτων, αυξήθηκε η εισροή των μεταναστών, οι οποίοι προέρχονταν κατά κύριο λόγο από την Αλβανία. Η συγκεκριμένη εισροή ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο και από μετανάστες άλλων βαλκανικών και ευρωπαϊκών χωρών, με τη διάνοιξη των συνόρων. Αποτέλεσμα ήταν να συγκεντρωθούν πάρα πολλοί μετανάστες από την Πολωνία, από τη Βουλγαρία, καθώς και ομογενείς από την Σοβιετική Ένωση και από τον Πόντο. Οι περισσότεροι που ήρθαν αυτή την περίοδο, δεν είχαν τα απαραίτητα έγγραφα για να επικυρωθεί η παραμονή τους στην Ελλάδα και γι' αυτόν τον λόγο αντιμετωπίστηκαν εκ μέρους του κράτους ως ένα σύνολο παράνομων οικονομικών μεταναστών. Οι ίδιοι ήταν το πρώτο μαζικό κύμα προς το ελληνικό κράτος, το οποίο εκείνη τη χρονική στιγμή δεν διέθετε τους αναγκαίους μηχανισμούς για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την κατάσταση (Gropas & Triantafyllidou, 2007).

Οι αιτίες που οδήγησαν τους συγκεκριμένους ανθρώπους να πάρουν τον δρόμο της μετανάστευσης προς την Ελλάδα ήταν κυρίως οικονομικές και πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα εκείνη τη χρονική περίοδο έπεσαν τα καθεστώτα του υπαρκτού σοσιαλισμού της ανατολικής και κεντρικής Ευρώπης, κάτι το οποίο προκάλεσε το ξέσπασμα σημαντικών πολιτικών αναταραχών στις συγκεκριμένες χώρες. Ακόμα, την ίδια εποχή ξεκίνησε και ο πόλεμος της πρώην Γιουγκοσλαβίας, ενώ αυξήθηκαν και οι εθνικιστές. Πέρα από αυτά, το ελληνικό κράτος προσέλκυε ιδιαίτερα τις επαγγελματικές δραστηριότητες των συγκεκριμένων ανθρώπων, εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης που είχε, αλλά και του ότι αποτελούσε τη μόνη βαλκανική χώρα, που ήταν μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

4.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τέθηκε με βάση τον νόμο 2413/1996, στο άρθρο 34 του οποίου ορίστηκε πως ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να οργανωθεί και να λειτουργήσει η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να παρασχεθεί εκπαίδευση σε νέους που αντιμετωπίζουν μορφωτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Φαίνεται ότι φιλοσοφία του συγκεκριμένου νόμου δεν ξέφευγε σημαντικά από το αφομοιωτικό μοντέλο, εφόσον απευθυνόταν αποκλειστικά και μόνο σε μαθητές που είχαν γλωσσικά ελλείμματα, έστω κι αν σε ορισμένα σημεία του αναγνώριζε με θετικό τρόπο το δικαίωμά τους να διδάσκονται τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Πέρα από αυτό, δεν γίνεται καμία αναφορά στο σύνολο των μαθητών, κάτι το οποίο θα πρέπει να είναι ο στόχος της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Δαμανάκης, 1997).

Ο συγκεκριμένος νόμος ρύθμιζε και θεσμοθετούσε διάφορα ζητήματα όπως ήταν τα ακόλουθα:

- Την ίδρυση της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, , με κύρια αρμοδιότητα να εποπτεύει την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό.
- Την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΙΠΟΔΕ, με πρώτη αποστολή να προωθεί την ελληνική παιδεία στους ομογενείς και δεύτερον να επιτύχει την εκπαιδευτική ένταξη των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών, καθώς και όσων προέρχονται από κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα που είναι ευαίσθητα απέναντι στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό.
- Την αλλαγή ονομασίας των Σχολείων των Παλιννοστώντων σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής για τους παλιννοστώντες ομογενείς κατά το 1980. Σχετικά με αυτό το 1999 μέσω της Υπουργικής Απόφασης Φ/10/20/Γ1/708 ρυθμίστηκε ο τρόπος λειτουργίας και ίδρυσης των παρακάτω θεσμών:

- 1) Τάξεις Υποδοχής I
- 2) Τάξεις Υποδοχής II
- 3) Φροντιστηριακό Τμήμα διευρυμένου ωραρίου

Άλλος ένας πολύ σημαντικός νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπήρξε και ο αντίστοιχος 2910/2001, με βάση τον οποίο θεσπίστηκε η υποχρεωτική για όλους τους αλλοδαπούς μαθητές παρακολούθηση τις εννιαέτους εκπαίδευσης και η δυνατότητά τους να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία, ακόμα και κάποια δικαιολογητικά τους ήταν ελλιπή. Σε μία προσπάθεια να αποτιμηθεί το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών και μεταναστών μαθητών ή των προσφύγων το θετικό είναι ότι η ελληνική πολιτεία με έμπρακτο τρόπο αναγνώρισε το δικαίωμα που έχουν στην εκπαίδευση. Εκτός αυτού, όμως, όλες οι προσπάθειες που έγιναν δεν ξέφυγαν από τη θεωρητική αφετηρία γύρω από το πολιτισμικό έλλειμμα που παρουσιάζει το αφομοιωτικό μοντέλο ή, στην πιο καλή περίπτωση, από το μοντέλο της ενσωμάτωσης (Γκόβαρης, 2002).

Όπως υποστηρίζει και ο Γκόβαρης (2002) στον συγκεκριμένο νόμο είναι φανερή η ύπαρξη μιας αναντιστοιχίας ανάμεσα στις ευρωπαϊκές οδηγίες, σύμφωνα με τις οποίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στις εξής τέσσερις παραδοχές:

- Οι περισσότερες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές και το συγκεκριμένο φαινόμενο διευρύνεται συνεχώς.
- Όλοι οι πολιτισμοί έχουν τα δικά τους γνωρίσματα, τα οποία θα πρέπει να γίνονται σεβαστά.
- Η πολυπολιτισμικότητα είναι σε κάθε περίπτωση ένα προνόμιο.
- Για να μπορέσει να αξιοποιηθεί σωστά το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας είναι αναγκαία η αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών, χωρίς την ταυτόχρονη εξαφάνιση κανενός εξ' αυτών, μαζί με τη μετατροπή της υφιστάμενης πολυπολιτισμικής κατάστασης σε αντίστοιχη διαπολιτισμική.

Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, θεωρητικά, εξασφαλίζει το δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά ηλικίας από 6 έως και 15 ετών, ανεξάρτητα από την υπηκοότητα και

εθνικότητα τους, στην εκπαίδευση. Ακόμα προβλέπει την ύπαρξη δομών και θεσμών, όπως είναι τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής, για να στηρίξει τους αλλοδαπούς μαθητές, φανερώνοντας τις προσπάθειες που κάνει τα σχολεία να προσαρμοστούν στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην πράξη, βέβαια, η κριτική που έχει ασκηθεί επικεντρώνεται κυρίως στην απουσία της σαφήνειας όσον αφορά στη διατύπωση των αρχών, των εκπαιδευτικών πρακτικών και των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έλλειψη αυξάνει τις πιθανότητες αυθαιρεσιών και παρερμηνειών, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν όλες τις προσπάθειες και τα μέτρα για την ένταξη των μεταναστών στην αποτυχία (Δαμανάκης, 1997).

4.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Cummins (2005), το επίκεντρο θα πρέπει να είναι πάντα η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Η συγκεκριμένη ανθρώπινη σχέση είναι για το εκπαιδευτικό πλαίσιο ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την αποτελεσματική μάθηση και για τη μετάδοση των γνώσεων. Η διαδικασία που αφορά τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων είναι φανερή σε όλες τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό τους και γι' αυτόν τον λόγο είναι αναγκαία για την υλοποίηση της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι ένας μαθητής μπορεί να διαμορφώσει την ταυτότητά του αλληλεπιδρώντας με τον άλλον και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν χρειάζεται να διδαχθούν από τους μαθητές τον τρόπο που μαθαίνουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να επιτρέπουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές να αποκαλύπτουν τη διαφορετικότητά τους, να τη σέβονται και να συμπάσχουν, τοποθετώντας και τον εαυτό τους στη θέση τους. Μέσα από την υποστήριξή τους μπορεί να βελτιωθούν η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσα στην τάξη και να γίνουν πιο εύκολα αποδεκτά από τους άλλους συμμαθητές τους (Παπαγιάννη, 2011).

Η σωστή διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει ότι είναι σωστή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όταν οι ίδιοι δεν είναι διαπολιτισμικά εκπαιδευμένοι, τότε το σχολικό περιβάλλον θα συνεχίσει να αποξενώνει τα συγκεκριμένα παιδιά και

να εντείνει τις ανισότητες. Μόνο οι κατάλληλα επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μεταδώσουν στους μαθητές και στις μαθήτριές τους την παιδεία που χρειάζονται, βοηθώντας τους ταυτόχρονα να αναπτύξουν σωστές ηθικές δια πολιτισμικές συνθήκες και αξίες (Μάρκου, 2000).

Βασικό χαρακτηριστικό της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων είναι ότι η ίδια κινείται μεταξύ δύο άκρων. Το πρώτο είναι το αντίστοιχο της επιβολής της εξουσίας και οι εξουσιαστικές σχέσεις και το δεύτερο είναι η συνεργατική δημιουργία, οι συνεργατικές σχέσεις (Cummins, 2005). Όπως υποστηρίζει ο Cummins (2005) αν οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν κάποια πράγματα από τους μαθητές τους, τότε το πιθανότερο είναι ότι τα παιδιά θα μάθουν περισσότερα από τους ίδιους. Πολύ σημαντικό ρόλο για τις υψηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών δεν κατέχουν τόσο οι διδακτικές τεχνικές ή μέθοδοι, όσο η αρχή της επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους. Σχετικά με αυτό, ο Banks (2004) τονίζει ότι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται σχετικά με την εθνική και πολιτισμική ποικιλότητα και τις αξιοποιούν μέσω διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών πρισμάτων, αναλαμβάνοντας δράση για να κάνουν τις κοινωνίες και πολιτισμικά ποικιλόμορφες και πιο ευαίσθητες, τότε θα αποκτήσουν την ικανότητα και τη γνώση να αναδιαμορφώσουν το πρόγραμμα σπουδών και να το κάνουν να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι οι συντονιστές που οργανώνουν την τάξη, έτσι ώστε να μπορούν όλοι να μάθουν από τους άλλους. Θα πρέπει να ξέρουν τη γλώσσα του κάθε παιδιού, για να μπορούν να την αξιοποιήσουν και να το βοηθήσουν να χρησιμοποιήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του για την ανάπτυξη και της δεύτερης γλώσσας. Τα παιδιά δεν θα πρέπει να ανταγωνίζονται μεταξύ τους, αλλά να ξεκινούν από το επίπεδο, στο οποίο βρίσκονται, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους σταδιακά και συνεργαζόμενα μαζί με τους άλλους συμμαθητές τους (Banks, 1999).

Όπως υποστηρίζει και ο Γεωργογιάννης (2009) το έργο των εκπαιδευτικών είναι ένας αγώνας απέναντι στη σχολική αποτυχία κάθε παιδιού, μια συστηματική κατάρτιση αντίστοιχη με τις εξελίξεις σε διάφορους τομείς και η πολύ σημαντική εξασφάλιση του δικαιώματος που έχουν τα παιδιά να γίνονται δημιουργικά και αποδεκτές ενός ουσιαστικού σε περιεχόμενο προγράμματος σπουδών. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη χρειάζεται μετασχηματιστικούς εκπαιδευτικούς, που θα είναι ικανοί να

προσλάβουν ιδέες, μηνύματα και νέες αντιλήψεις, αλλά και να διαχειριστούν διαφοροποιημένες και εναλλακτικές μεθόδους. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις οι ελλείψεις γύρω από την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση σε συνδυασμό με το ασφυκτικά οριοθετημένο διδακτικό πλαίσιο, κάνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό ανίσχυρο, παθητικό, απροσανατόλιστο, αδιάφορο ή παραιτούμενο. Αποτέλεσμα είναι η αποσύνδεση από το έργο του, εφόσον μόνο εφαρμόζει, ακολουθεί και εκτελεί κατευθυνόμενο προς την αποξένωση και την αλλοτρίωση από το ίδιο το επάγγελμα που έχει αναλάβει (Παπακωνσταντίνου, 2011).

Το βέβαιο είναι ότι η διαπολιτισμική πραγματικότητα της Ελλάδας κάνει αναγκαία την ύπαρξη μίας πνευματική στάσης, η οποία θα μπορέσει να επιτρέψει σε κάθε εκπαιδευτικό να επιλέγει τις πρακτικές του, να τις ελέγχει με κριτικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορέσουν οι ίδιοι να αναδειχθούν σε πραγματικούς επαγγελματίες που θα μετουσιώσουν αντιλήψεις, πρακτικές και ευαισθησίες ικανές να καθορίσουν τελικά την κοινωνική ταυτότητα των παιδιών (Παπακωνσταντίνου, 2011).

4.4 Η εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα, όπως αυτή ρυθμίζεται από το νομικό πλαίσιο

Η ανάγκη να παρασχεθεί εκπαίδευση σε πάρα πολλούς ανήλικους πρόσφυγες μέσα στις δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους έχει ως βασική προϋπόθεση να τηρηθούν τα δικαιώματα του ανθρώπου γενικά και των παιδιών που φιλοξενούνται στην Ελλάδα ειδικά. Αναλυτικότερα, τα δικαιώματα που έχει το παιδί, αναπτύχθηκαν τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο σταδιακά κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχοντας ως επίκεντρο την έννοια της ειδικής προστασίας που χρειάζονται λόγω της ηλικίας τους και της ιδιαιτερότητάς τους. Μία από τις βασικές πτυχές των συγκεκριμένων δικαιωμάτων είναι και το δικαίωμα στην εκπαίδευση, έτσι όπως έχει κατοχυρωθεί εκ μέρους δύο βασικών νομικών κειμένων: Μέσα από το άρθρο 16 του Συντάγματος και αντίστοιχα μέσα από το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση στην ουσία είναι η υλοποίηση και προέκταση του δικαιώματος που έχει κάθε παιδί να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η κοινωνική ένταξη μέσω της εκπαίδευσης, καθώς και η γνώση της μητρικής γλώσσας και της αντίστοιχης του κράτους υποδοχής είναι βασικά προαπαιτούμενα για η νομική προστασία των προσφύγων και των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 2008).

Εξαιτίας αυτού, το συμφέρον των παιδιών είναι το βασικό κριτήριο για να προστατευτούν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους οι νομοθέτες και η κυβέρνηση κατά τη διάρκεια εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών. Στη συνέχεια, το ίδιο το κράτος θα πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση στους πρόσφυγες μέσα στα δημόσια σχολεία. Η ίδια βασίζεται στον νόμο 1566/1985, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται ότι για την επισκευή και τη λειτουργία του σχολείου, τη μερική φοίτηση των παιδιών, τους κανόνες υγιεινής, τους συλλόγους γονέων και δαιμόνων, τις σχολικές επιτροπές και τις μεταφορές των μαθητών την ευθύνη την έχουν οι ίδιοι οι Δήμοι και οι Περιφέρειες, έτσι ώστε να εγκριθούν σχολικές εκδρομές και να διοργανωθούν πολιτιστικές εκδηλώσεις ανάμεσα στα άλλα. Εάν χρειάζεται, τα σχολεία μπορούν να επεκταθούν, έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες που θα προκύπτουν ανάλογα με τις συνθήκες, όπως είναι η ύπαρξη μιας άλλης μητρικής

γλώσσας, το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Παπακωνσταντίνου, 2011).

Ακόμα, ο νόμος 4415/2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ήταν σαφώς πιο βελτιωμένος από το προηγούμενο το νομικό καθεστώς του νόμου 2413/1999, που αφορούσε τα διαπολιτισμικά σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο η γλώσσα διδασκαλίας των δημόσιων σχολείων ορίστηκε η ελληνική, ταυτόχρονα όμως προβλέπεται και η διδασκαλία μιας άλλης γλώσσας, όταν απαιτείται εκ μέρους των γλωσσικών αναγκών παιδιών. Η παροχή μόρφωσης στα παιδιά προσφύγων και μεταναστών, εντάσσεται μέσα στο ειδικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει την πολυπολιτισμικότητα και στο αντίστοιχο σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ενισχυτική διδασκαλία, η οποία τα προηγούμενα χρόνια αφορούσε μετανάστες και παλιννοστούντες μαθητές, πάντα με γνώμονα τα συμφέροντα των παιδιών. Σχετικά με τη θρησκευτική ελευθερία, όσο μαθητές δεν είναι ορθόδοξοι θα πρέπει να απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά αποτελεί ξεκάθαρα ζήτημα της ερμηνείας του νόμου το αν θα μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα Θρησκευτικών, τα οποία θα βασίζονται στη δική τους πίστη, πάντα με τη μέριμνα του κράτους, όπως συμβαίνει στα αντίστοιχα σχολεία στη Θράκη (Γεωργογιάννης, 2009).

Με βάση το άρθρο 20 του συγκεκριμένου νόμου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Σκοπός είναι να μπορέσουν τα διαπολιτισμικά σχολεία να ενισχύσουν τη δημοκρατική λειτουργία τους πάντα έχοντας ως επίκεντρο τον σεβασμό των δικαιωμάτων και των δημοκρατικών αξιών των παιδιών, με τα κατάλληλα σχολικά προγράμματα, διδακτικά υλικά και σχολικά βιβλία για να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα που μπορεί να δημιουργηθούν λόγω της ύπαρξης ξενοφοβίας, ρατσισμού και πολιτισμικών διαφορών (Νικολάου, 2011).

Στο άρθρο 38 εξουσιοδοτούνται οι Υπουργοί παιδείας και οικονομικών ένα προχωρήσουν στην ίδρυση δομών υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων, να καθορίσουν τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ειδικών δομών και να θεσπίσουν τα κριτήρια που αφορούν την διαδικασία της στελέχωσής τους. Έτσι σχετικά με την εκτέλεση της συγκεκριμένης διάταξης μέσω

της Κοινής Υπουργικής Απόφασης με αριθμό 152360/ΓΔ4 «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», προχώρησε η ίδρυση δομών υποδοχής για να εκπαιδεύονται οι προσφυγές κατά το έτος 2016-2017, οι οποίες επρόκειτο να λειτουργήσουν μέσα στις σχολικές μονάδες ή στα κέντρα φιλοξενίας τους (Παπακωνσταντίνου, 2011).

Οι συγκεκριμένες δομές ήταν παραρτήματα των ήδη υπαρχόντων σχολικών μονάδων των νηπιαγωγείων, των δημοτικών σχολείων, των γυμνασίων και των λυκείων. Πέραν της δημόσιας εκπαίδευσης και η ιδιωτική έπρεπε να βρίσκεται υπό την εποπτεία του κράτους. Πιο συγκεκριμένα κάθε ιδιωτικό σχολείο υπόκειται σε συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με τη λειτουργία και την ίδρυσή του με βάση τον νόμο 682/1977. Αυτό σημαίνει ότι σε περίπτωση ιδιωτικού σχολείου, το οποίο έχει ιδρυθεί επί τούτου ή θέλει να προσφέρει υπηρεσίες στα παιδιά που διαμένουν στις δομές φιλοξενίας, θα πρέπει να εφαρμοστεί το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο με κάποιες ειδικές τροποποιήσεις γύρω από ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπιστούν και κατά τη δημόσια εκπαίδευση. Κατά την εκτέλεση του πλαισίου σχετικά με τις ανάγκες που έχουν τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών ορίστηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) μέσα στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ), Καθώς και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) επίσης μέσα στις ΖΕΠ. Στόχος ήταν να ενταχθούν με ισότιμο τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του ότι εκ μέρους των αρχών είναι κατανοητό ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική και γι' αυτόν τον λόγο δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει η τάξη τους αντίστοιχα με την ηλικία τους (Νικολάου, 2011).

Κεφάλαιο 5ο: Συγκριτική Ανάλυση

5.1 Σύγκριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με άλλες χώρες

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί έναν κρίσιμο τομέα που ποικίλει από χώρα σε χώρα ανάλογα με τις πολιτισμικές, ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Η σύγκριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με άλλες χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς, η Αυστραλία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Η Ελλάδα, ως χώρα που αντιμετωπίζει αυξανόμενες ροές μεταναστών και προσφύγων, βρίσκεται σε μια διαδικασία προσαρμογής του εκπαιδευτικού της συστήματος ώστε να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας. Αντίθετα, χώρες όπως ο Καναδάς και η Αυστραλία έχουν μακρά ιστορία στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, και οι εμπειρίες τους μπορούν να χρησιμεύσουν ως παραδείγματα για τη βελτίωση του ελληνικού συστήματος.

5.2 Διαφορές και Ομοιότητες

5.2.1 Πολιτικές και πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας μέσω προγραμμάτων όπως τα **English as a Second Language (ESL)** και τα **Bilingual Education Programs**. Οι πολιτικές αυτές έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν τους μαθητές που μαθαίνουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, προάγοντας την ισότητα στην εκπαίδευση για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο (Banks, 2015). Αντίθετα, στον Καναδά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι βαθιά ενσωματωμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα, με έμφαση στην **πολυγλωσσία** και την **πολιτισμική ενσωμάτωση**. Το καναδικό σύστημα στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι η εκπαίδευση πρέπει να ενθαρρύνει τον σεβασμό για τη διαφορετικότητα και να προάγει την ισότητα, ενώ παράλληλα υποστηρίζει την ανάπτυξη δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Cummins, 2000).

Στην **Αυστραλία**, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας και στην **προώθηση της πολιτισμικής ευαισθησίας**, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των αυτόχthonων πληθυσμών. Το αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει πολιτικές που στοχεύουν στη διασφάλιση ότι οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζονται ισότιμα και ότι η πολιτισμική τους κληρονομιά αναγνωρίζεται και σεβάζεται (Mansouri & Jenkins, 2010).

5.2.2 Θεσμικό πλαίσιο και νομοθεσία

Το **θεσμικό πλαίσιο** για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα καθορίζεται από τον νόμο **2413/1996**, ο οποίος στοχεύει στην ενσωμάτωση μαθητών με γλωσσικά και πολιτισμικά ελλείμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης, 2011). Ο νόμος αυτός προβλέπει την ίδρυση ειδικών διαπολιτισμικών σχολείων και την

εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των μαθητών αυτών. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των μέτρων αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, ιδίως όσον αφορά την έλλειψη πόρων και εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στον **Καναδά**, το θεσμικό πλαίσιο για την πολυπολιτισμικότητα καθορίζεται από τον **Canadian Multiculturalism Act** (1988), ο οποίος υπογραμμίζει την ανάγκη για προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και της ισότητας στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο νόμος αυτός ενισχύει τη συμμετοχή των μεταναστών στην εκπαίδευση και προωθεί την πολιτισμική ένταξη μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης (Government of Canada, 1988).

Στην **Αυστραλία**, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στο **Australian Multicultural Education Program (AMEP)**, που στοχεύει στην ενσωμάτωση μαθητών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με έμφαση στην υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης και την προώθηση της πολιτισμικής κατανόησης (Jupp, 2001).

5.2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα και προσεγγίσεις

Στις **Ηνωμένες Πολιτείες**, τα προγράμματα **ESL** και τα **δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης** είναι βασικά εργαλεία για την υποστήριξη μαθητών που μαθαίνουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Αυτά τα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για να προάγουν την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, παρέχοντας ειδική υποστήριξη στη γλωσσική ανάπτυξη και στη σχολική επίδοση (Nieto, 2004).

Στον **Καναδά**, η **δίγλωσση εκπαίδευση** είναι ευρέως διαδεδομένη, με τα σχολεία να προσφέρουν προγράμματα σε δύο γλώσσες, συχνά στα αγγλικά και τα γαλλικά, καθώς και σε άλλες γλώσσες ανάλογα με τις ανάγκες της κοινότητας. Αυτή η προσέγγιση στηρίζει τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, ενώ παράλληλα προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση (Cummins, 2000).

Στην **Ελλάδα**, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την υποστήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με σκοπό την ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2009). Αν και υπάρχει πρόοδος, τα προγράμματα αυτά συχνά περιορίζονται σε γλωσσική υποστήριξη και δεν καλύπτουν ευρύτερα θέματα πολιτισμικής κατανόησης και ένταξης.

5.2.4 Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** είναι κρίσιμη για την επιτυχή ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην **Αυστραλία**, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης για θέματα πολιτισμικής ευαισθησίας και ένταξης, γεγονός που τους βοηθά να διαχειρίζονται καλύτερα τις πολυπολιτισμικές τάξεις (Mansouri & Jenkins, 2010).

Στις **Ηνωμένες Πολιτείες**, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη διαχείριση της ποικιλομορφίας στην τάξη. Οι δάσκαλοι μαθαίνουν πώς να προσαρμόζουν τις

διδασκτικές τους μεθόδους ώστε να υποστηρίξουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Banks, 2015).

Στην **Ελλάδα**, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη. Παρά τις ανάγκες που προκύπτουν από τη ραγδαία αύξηση του αριθμού των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν επαρκή επιμόρφωση και στήριξη για να διαχειριστούν την ποικιλομορφία στις τάξεις τους (Νικολάου, 2000).

5.3 Επιδράσεις και Αποτελέσματα

5.3.1 Επιδράσεις στη σχολική κοινότητα

Στις **Ηνωμένες Πολιτείες**, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στη μείωση των **προκαταλήψεων** και των **διακρίσεων**, καθώς ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Nieto, 2004). Αυτό έχει οδηγήσει σε βελτιωμένο κλίμα στις σχολικές κοινότητες και μεγαλύτερη αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Στον **Καναδά**, οι πολυπολιτισμικές πολιτικές έχουν συμβάλει στην **ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής** και της αίσθησης του ανήκειν. Η ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές νιώθουν ότι οι πολιτισμικές τους ταυτότητες αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτές, ενισχύοντας έτσι την αλληλοκατανόηση (Cummins, 2000).

Στην **Αυστραλία**, οι πολιτισμικές πολιτικές εκπαίδευσης έχουν προωθήσει την **πολιτισμική κατανόηση** και τη **συνεργασία** μεταξύ μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων (Mansouri & Jenkins, 2010).

5.3.2 Αποτελέσματα στην εκπαιδευτική επίδοση και την κοινωνική ένταξη

Στην **Ελλάδα**, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην **εκπαιδευτική τους επίδοση**, κυρίως λόγω της έλλειψης επαρκούς γλωσσικής υποστήριξης και ολοκληρωμένων προγραμμάτων ένταξης (Γκόβαρης, 2011). Αντίθετα, στον **Καναδά**, τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει σε **βελτιωμένες εκπαιδευτικές επιδόσεις** και καλύτερη κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Cummins, 2000).

Στις **Ηνωμένες Πολιτείες**, η επιτυχημένη εφαρμογή πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει βελτιώσει τα επίπεδα **σχολικής επιτυχίας** των μαθητών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, ενώ έχει επίσης ενισχύσει την κοινωνική τους ένταξη και αποδοχή στο σχολικό περιβάλλον (Banks, 2015).

5.4 Συμπεράσματα από τη Συγκριτική Ανάλυση

Η συγκριτική ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς και η Αυστραλία αποκαλύπτει σημαντικές διαφορές στις προσεγγίσεις, το θεσμικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτές οι διαφορές αντανακλούν τη διαφορετική ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα κάθε χώρας και τον τρόπο με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στην πολυπολιτισμικότητα και τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό ή μειονοτικό υπόβαθρο.

5.4.1 Προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων

Η Ελλάδα, συγκριτικά με χώρες όπως ο Καναδάς και η Αυστραλία, βρίσκεται σε ένα στάδιο όπου ακόμα αναζητά αποτελεσματικές λύσεις για την ενσωμάτωση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Παρόλο που η Ελλάδα έχει προχωρήσει στη θέσπιση νομικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (νόμος 2413/1996), το σύστημα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή ολοκληρωμένων στρατηγικών ένταξης. Τα διαπολιτισμικά σχολεία και τα προγράμματα που προσφέρονται εστιάζουν κυρίως στη γλωσσική υποστήριξη και λιγότερο στη συνολική ένταξη των μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης.

Αντίθετα, χώρες όπως ο Καναδάς έχουν επενδύσει εδώ και δεκαετίες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που όχι μόνο αναγνωρίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία, αλλά και την ενσωματώνει ως θεμελιώδες στοιχείο της εθνικής τους ταυτότητας. Η πολιτική της πολυπολιτισμικότητας στον Καναδά, μέσω του **Canadian Multiculturalism Act** (1988), δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση αλλά εφαρμόζεται σε όλο το εύρος της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση στον Καναδά δεν απλώς ανέχεται ή αποδέχεται τη διαφορετικότητα, αλλά τη γιορτάζει και την προωθεί ως αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής συνοχής (Cummins, 2000). Αυτή η προσέγγιση έχει σημαντικά οφέλη για τη σχολική κοινότητα, καθώς προάγει την αποδοχή και την ισότητα.

Παρόμοια είναι η προσέγγιση και στην Αυστραλία, όπου οι πολιτικές πολυπολιτισμικότητας έχουν ενσωματωθεί με επιτυχία σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η αναγνώριση των αυτόχθονων πληθυσμών και η προσπάθεια να διορθωθούν τα ιστορικά λάθη μέσω της εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικά στοιχεία της αυστραλιανής προσέγγισης. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Αυστραλία δεν είναι απλώς ένα ζήτημα γλωσσικής υποστήριξης, αλλά εστιάζει επίσης στην πολιτισμική αναγνώριση και στη διασφάλιση της ισότητας, ακόμα και για τους αυτόχθονες πληθυσμούς που έχουν ιστορικά υποστεί διακρίσεις (Mansouri & Jenkins, 2010).

5.4.2 Πολιτισμική ευαισθησία και εκπαιδευτικές πρακτικές

Η **πολιτισμική ευαισθησία** αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο για την επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα προγράμματα που στοχεύουν στην υποστήριξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, όπως τα **English as a Second Language (ESL)** και τα **δίγλωσσα προγράμματα**, επικεντρώνονται στην εξισορρόπηση των γλωσσικών ελλειμμάτων

και την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Banks, 2015). Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων συχνά επικεντρώνεται περισσότερο στη γλώσσα παρά στην ευρύτερη πολιτισμική ένταξη, κάτι που αφήνει περιθώρια βελτίωσης για μια πιο ολιστική προσέγγιση στην πολιτισμική εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα εξακολουθούν να επικεντρώνονται κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με λιγότερη έμφαση στην πολιτισμική ένταξη και την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας. Παρότι η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ενσωμάτωση, η απουσία προγραμμάτων που να εστιάζουν στην κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, τη συνεργασία και την αποδοχή, περιορίζει την επιτυχία αυτών των πολιτικών (Γεωργογιάννης, 2009).

Αντίθετα, στον Καναδά και την Αυστραλία, οι πολιτικές αυτές έχουν προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα. Η καναδική προσέγγιση στηρίζει την έννοια της «**εκπαίδευσης μέσω της πολυπολιτισμικότητας**», όπου οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες ως αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση όχι μόνο ενσωματώνει τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά καλλιεργεί και τη συνείδηση σε όλους τους μαθητές ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί θετικό στοιχείο της κοινωνίας (Cummins, 2000).

5.4.3 Θεσμικές προκλήσεις και δυνατότητες βελτίωσης

Στην Ελλάδα, οι θεσμικές προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παραμένουν σημαντικές. Παρόλο που ο νόμος 2413/1996 προβλέπει τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων και την υποστήριξη των μαθητών με πολιτισμικά και γλωσσικά ελλείμματα, η εφαρμογή αυτών των πολιτικών συχνά παραμένει ανεπαρκής. Τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στην περιορισμένη χρηματοδότηση και στις ανεπαρκείς υποδομές, γεγονός που δυσχεραίνει την αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των πολιτικών.

Αντίθετα, στον Καναδά και την Αυστραλία, οι κυβερνητικές πολιτικές έχουν ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω καλά χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων που εξασφαλίζουν την ισότητα στην εκπαίδευση και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, το **Australian Multicultural Education Program (AMEP)** αποτελεί μια ολοκληρωμένη πολιτική που στοχεύει στη δημιουργία ενός συστήματος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών από διάφορες πολιτισμικές καταγωγές (Jupp, 2001). Αυτή η προσέγγιση προσφέρει ένα πρότυπο για το πώς θα μπορούσε να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ενισχύοντας τόσο την πολιτισμική κατανόηση όσο και την κοινωνική συνοχή.

5.4.4 Μαθήματα και δυνατότητες εφαρμογής στην Ελλάδα

Η εμπειρία από άλλες χώρες μπορεί να χρησιμεύσει ως οδηγός για την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι επιτυχημένες πρακτικές του Καναδά και της Αυστραλίας δείχνουν ότι η ολοκληρωμένη ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση απαιτεί

τόσο θεσμική υποστήριξη όσο και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επένδυση σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους δασκάλους, η εξασφάλιση επαρκών πόρων και η εφαρμογή πολιτικών που αναγνωρίζουν και προωθούν την πολιτισμική ποικιλομορφία μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα.

Η Ελλάδα έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις διεθνείς εμπειρίες και να αναπτύξει ένα πιο ισχυρό θεσμικό πλαίσιο που θα επιτρέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να λειτουργεί αποτελεσματικά όχι μόνο ως εργαλείο ενσωμάτωσης, αλλά και ως μέσο για την προώθηση της πολιτισμικής κατανόησης και της κοινωνικής συνοχής. Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα που η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες, καλείται να διαχειριστεί, και η εκπαίδευση αποτελεί το βασικότερο εργαλείο για την επίτευξη αυτού του στόχου.

5.4.5 Τελικές παρατηρήσεις

Η σύγκριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με άλλες χώρες δείχνει ότι, παρά τις θεσμικές προσπάθειες, η Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προκλήσεις στην πλήρη εφαρμογή ολοκληρωμένων πολιτικών. Οι επιτυχημένες πρακτικές χωρών όπως ο Καναδάς και η Αυστραλία μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τη βελτίωση των πολιτικών στην Ελλάδα, ειδικά στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της εξασφάλισης επαρκών πόρων και της προώθησης της πολιτισμικής ευαισθησίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια πρόκληση, αλλά και μια ευκαιρία για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα ενσωματώνει με επιτυχία την ποικιλομορφία και θα προάγει την ισότητα και τη συνοχή.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Επισκόπηση Ερευνών

Στο σημείο αυτό, προτού, δηλαδή, αναλυθούν τα αποτελέσματα από την πρωτογενή έρευνα που πραγματοποιήθηκε, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να αναφερθούν μερικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο και σχετίζονται με την επιμόρφωση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχικά, λοιπόν, η Παπαναούμ (2004), πραγματοποίησε έρευνα με θέμα «Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί». Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται σε σχολεία με αυξημένα ποσοστά ξένων μαθητών, βιώνουν έντονα συναισθήματα, όπως ανεπάρκεια, ανασφάλεια και άγχος, καθώς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων (Παπαναούμ, 2004).

Επιπλέον, οι Κοτταρίδη και Βαλάση-Αδάμ (2006), διεξήγαγαν έρευνα, μέσω του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, σε 203 εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 40% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν τους μαθητές να διαμορφώσουν μια πολυπολιτισμική κουλτούρα (Χατζηγεωργίου, 2006). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Καρατζιά και Σπινθουράκη (2005), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός, αν όχι ανύπαρκτος.

Ακόμη, ο Γεωργογιάννης (2010) στην έρευνά του με τίτλο «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης» αναφέρει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε σε θεωρητικό, αλλά ούτε και σε πρακτικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, ο Σιμόπουλος (2014) διεξήγαγε έρευνα σε 211 εκπαιδευτικούς

που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, και διαπίστωσε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτών, χαρακτηρίζονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα και πρακτικές υποτίμησης ορισμένων ομάδων εκπαιδευομένων. Μειοψηφική (της τάξης 89 του 20-25%) εμφανίζεται η ομάδα των εκπαιδευτών που είναι ανοιχτοί στη διαπραγμάτευση των παραδοχών, δημιουργώντας χώρους διαλόγου και κριτικού στοχασμού.

Συνεχίζοντας, η έρευνα της Καρανικόλα (2015) είχε ως στόχο να διαπιστώσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα και κατά πόσο η ικανότητα αυτή επηρεάζεται από το φύλο, την περίοδο κτήσης πτυχίου, το επίπεδο εκπαίδευσης, την κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία την οποία έχουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προσανατολισμένοι στο στάδιο της αποδοχής της ετερότητας, με τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και δράσης να φαίνεται ότι έχει ξεπεραστεί. Ακόμη, το φύλο και το βασικό επίπεδο των σπουδών δε φαίνεται να επηρεάζουν την κλίμακα στο σύνολό της. Ωστόσο, οι παραπάνω σπουδές επηρεάζουν σημαντικά τις υποκλίμακες της ελαχιστοποίησης και αποδοχής της ετερότητας, ενώ η εμπειρία με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις υποκλίμακες της άρνησης και της άμυνας. Επιπλέον, από την παραπάνω έρευνα προκύπτει πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων έχει επαρκές ή καλό επίπεδο γνώσεων αναφορικά με ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς την συνδέουν με τον σεβασμό, την κατανόηση και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ωστόσο, θεωρούν πως η καθοδήγηση που έχουν από τα στελέχη της εκπαίδευσης στη διαχείριση ή την επίλυση ζητημάτων πολιτισμικής ετερότητας είναι ανεπαρκής. Τέλος, το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται από την περίοδο κτήσης του πτυχίου και τις επιπλέον σπουδές που έχουν κάνει.

Επιπλέον, η Καλπατσινίδου (2017), διεξήγαγε έρευνα με σκοπό την εξέταση, μέσω ποσοτικής μεθόδου, της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απαιτήσεις του ρόλου τους και τα βασικά σημεία τα οποία προσδιορίζουν τις ελλείψεις τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πλήρως τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα», που απαιτεί επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, γνώσεις και κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και ικανότητα διαπολιτισμοποίησης των

περιεχομένων της διδασκαλίας και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους. Ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών με εισαγωγή μαθημάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα καθώς και την εκπόνηση βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού μέσω πανεπιστημιακών 90 προγραμμάτων και της διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων από πιστοποιημένους φορείς.

Επιπρόσθετα, η Δέδε (2018), πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του Νομού Αργολίδας, για την εθνική του ταυτότητα, καθώς και την επίδραση αυτών των αντιλήψεων στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητά του. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως ο βαθμός ετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι περιορισμένος. Σαφέστερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται, βάσει των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, να παραμένει σε σημαντικό βαθμό εθνοκεντρικό. Επιπλέον, προκύπτει πως ο βαθμός διαπολιτισμικής επιστημονικής κατάρτισης και ικανότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο. Στην δήλωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια του διδακτικού προσωπικού η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 82.3% των εκπαιδευτικών, τείνει να συμφωνεί πως αυτή είναι ελλιπής αποτελώντας μια από τις δυσχέρειες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητάς τους, όπως μετρήθηκε με βάση τις απαντήσεις τους στην υιοθέτηση πρακτικών διαπολιτισμικού χαρακτήρα, κρίνεται ως μέτριος για το 62,1% των εκπαιδευτικών και υψηλός για το 33,1% αυτών.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα της Μπασδάρα (2019), η ικανότητα της διαπολιτισμικής επάρκειας αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτών ενηλίκων, ειδικότερα όταν έχουμε να κάνουμε με μετανάστες εκπαιδευόμενους. Η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσης εργασίας, κατέδειξε ορισμένες ισχυρές συνδέσεις ανάμεσα: στα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτών και τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, την ικανότητά τους να διαχειριστούν την τάξη των ενηλίκων μεταναστών και την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την προσωπική ανάγκη για καλλιέργεια και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Κλείνοντας, από τα παραπάνω παρατηρείται ότι κοινό σημείο των ερευνών που αναφέρθηκαν αποτελεί η ανεπάρκεια και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η ανάγκη για επιμόρφωσή τους πάνω στο αντικείμενο αυτό.

Μεθοδολογία Έρευνας

Μέθοδος προσέγγισης

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, υποδεικνύεται η ανάγκη για ενασχόληση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας με το μείζον θέμα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την ταυτόχρονη ενίσχυση του ισχυρισμού αυτού μέσω της καταγραφής των απόψεών τους για έλλειψη προετοιμασίας τους σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και παράλληλα ανάδειξη της ανάγκης τους για την κατάλληλη συνεχή επιμόρφωσή τους με τον αντίστοιχο προσανατολισμό.

Λαμβάνοντας υπόψη τα κύρια χαρακτηριστικά του ερευνητικού προβλήματος και την ανάγκη να μελετηθεί η γενικότερη τάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα, μέσω των στάσεων που υιοθετούν, των πρακτικών που επιλέγουν και της ανάγκης τους για επιμόρφωση, σε συνδυασμό με τη συσχέτισή της με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων κρίνεται χρήσιμη η ποσοτική προσέγγιση της έρευνας η οποία σύμφωνα με τον Creswell (2016), επιχειρεί την επαλήθευση της γενικής τάσης επισημαίνοντας το γεγονός ότι η τάση αυτή διαφέρει από άτομο σε άτομο. Για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, βασικό στάδιο αποτελεί η συγκέντρωση των δεδομένων η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την επιλογή των συμμετεχόντων εξασφαλίζοντας την άδειά τους για συμμετοχή, την εξέταση του είδους των πληροφοριών που θα συλλεχθούν, την επιλογή κατάλληλων εργαλείων αλλά και την εφαρμογή της διαδικασίας συγκέντρωσής τους (Creswell, 2016). Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης βοηθάει να συλλεχθούν τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία που θα οδηγήσουν την έρευνα στην όσο το δυνατόν καλύτερη προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων και κατά την προσπάθεια

ερμηνείας των αποτελεσμάτων, θα οδηγήσει είτε στην επιβεβαίωση είτε στη διάψευση του αρχικού προβληματισμού μελέτης (Creswell, 2016).

1. Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι και αισθάνονται διαπολιτισμικά έτοιμοι.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιο το επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες επιδρούν;
- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πολυπολιτισμικό σχολείο;
- Ποιος ο βαθμός εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία;
- Ποια η σχέση μεταξύ του βαθμού εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία, το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας, και το επίπεδο θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

1.3 Υπό μελέτη πληθυσμός

Ο πληθυσμός της μελέτης είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότητες σε σχολικές μονάδες του Ν. Μαγνησίας και του Ν. Φθιώτιδας.

1.4 Ερευνητική διαδικασία

Η εργασία είναι μία συγχρονική διαδικτυακή μελέτη που έγινε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, στην Google Form, το οποίο κοινοποιήθηκε σε σελίδες και ομάδες στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης Facebook. Υπήρχε δυνατότητα μόνο μίας συμμετοχής ανά διεύθυνση IP. Οι μερικές απαντήσεις δεν λήφθηκαν υπόψη για την ανάλυση των δεδομένων. Η παρούσα διαδικτυακή έρευνα έχει σχεδιαστεί για να προστατεύει την ανωνυμία των ερωτηθέντων (δεν χρησιμοποιεί cookies για την ολοκλήρωση της έρευνας και δεν υπάρχει πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τις διευθύνσεις IP των ερωτηθέντων). Οι ερωτήσεις της έρευνας δεν ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να παράσχουν πληροφορίες άμεσης ταυτοποίησης (π.χ. όνομα,

διεύθυνση, αριθμό τηλεφώνου, κ.λπ.) ή δημογραφικές-εργασιακές πληροφορίες σε τέτοιο επίπεδο ιδιαιτερότητας ώστε να μπορεί έμμεσα να αναγνωρισθεί. Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι αρκετά ευρύς και ποικίλος ώστε να διατηρείται η ανωνυμία των μεμονωμένων ερωτηθέντων. Σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR, General Data Protection Regulation) δόθηκε «σαφής συγκατάθεση» -και όχι «ρητή» συναίνεση- μέσω ενός εισαγωγικού και ενημερωτικού κειμένου στην ηλεκτρονική φόρμα του ερωτηματολογίου.

1.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που αποτελείται από τρεις επιμέρους ενότητες:

- Η πρώτη αφορά στους εξής παράγοντες: α) φύλο (άρρεν, θήλυ), β) ηλικία (30 και κάτω, 31-40, 41-50, 51 και άνω), γ) ειδικότητα (ανοικτή ερώτηση), δ) έτη υπηρεσίας (1-5, 6-15, 16-25, 25 και άνω), ε) υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος/η, αναπληρωτής/ τρια), στ) υψηλότερο επίπεδο σπουδών (Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Δεύτερο Πτυχίο/ Εξομοίωση/ Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό), και ζ) επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ναι, όχι). Η συγκεκριμένη ενότητα ερωτήσεων δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και είναι βασισμένη στις προσωπικές ανάγκες για μελέτη και παρατήρηση της ερευνήτριας. Πρόκειται δηλαδή, για μία ομάδα ερωτήσεων που δεν βασίστηκε σε κάποια σταθμισμένη κλίμακα, αλλά περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες θα συσχετιστούν στάδιο της στατιστικής ανάλυσης για να διεξαχθούν τα συμπεράσματα ως προς το θέμα της μελέτης.
- Ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Περιλαμβάνει 19 συνολικά λήμματα τύπου Likert (βαθμολόγηση 1 έως 5). Προκειμένου να υπάρχει ευκολότερη κατανόηση της αξιολόγησης, η συνολική βαθμολογία κάθε κλίμακας μετατράπηκε σε κλίμακα ποσοστιαίας βαθμονόμησης (0-100), μέσω υπολογισμού και αναγωγής των αρχικών τιμών. Οι ερωτήσεις 3, 5, 7, 10, 14, και 17 αντιστράφηκαν έτσι ώστε να έχουν όλες την ίδια εννοιολογική κατεύθυνση. Οι τιμές που προσεγγίζουν το 0 αντιστοιχούν, αναλογικά, σε χαμηλότερο επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας, ενώ αυτές που προσεγγίζουν το 100 σε υψηλότερο επίπεδο.
- Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει 16 συνολικά λήμματα τύπου Likert (βαθμολόγηση 1 έως 5).

Προκειμένου να υπάρχει ευκολότερη κατανόηση της αξιολόγησης, η συνολική βαθμολογία κάθε κλίμακας μετατράπηκε σε κλίμακα ποσοστιαίας βαθμονόμησης (0-100), μέσω υπολογισμού και αναγωγής των αρχικών τιμών. Οι ερωτήσεις 2, 4, 9, 10, και 16 αντιστράφηκαν έτσι ώστε να έχουν όλες την ίδια εννοιολογική κατεύθυνση. Οι τιμές που προσεγγίζουν το 0 αντιστοιχούν, αναλογικά, σε αρνητικότερο επίπεδο αντιλήψεων και προκαταλήψεων προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ αυτές που προσεγγίζουν το 100 σε θετικότερο επίπεδο.

- Ερωτηματολόγιο εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία. Περιλαμβάνει 18 συνολικά λήμματα τύπου Likert (βαθμολόγηση 1 έως 5). Προκειμένου να υπάρχει ευκολότερη κατανόηση της αξιολόγησης, η συνολική βαθμολογία κάθε κλίμακας μετατράπηκε σε κλίμακα ποσοστιαίας βαθμονόμησης (0-100), μέσω υπολογισμού και αναγωγής των αρχικών τιμών. Οι τιμές που προσεγγίζουν το 0 αντιστοιχούν, αναλογικά, σε χαμηλότερο βαθμό εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία, ενώ αυτές που προσεγγίζουν το 100 σε υψηλότερο βαθμό.

1.6 Στατιστική ανάλυση

Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση, οι συνεχείς μεταβλητές εκφράζονται ως μέση τιμή (mean, M), τυπική απόκλιση (standard deviation, SD), διάμεση τιμή (median, Mdn) και τεταρτημόρια 1 και 3 (Q25, Q75), ενώ οι διακριτές ως απόλυτη και σχετική συχνότητα (%).

Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας κλιμάκων μελετήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha. Πρόκειται για έναν συντελεστή που αξιολογεί το πόσο στενά συνδέονται ένα σύνολο στοιχείων (items) ως ομάδα. Τιμές μεγαλύτερες ή πλησιέστερες στο 0,7 (70%) χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές. Στην περίπτωση που η τιμή alpha ξεπερνά το 0,8 (80%), τότε θεωρείται μία ιδιαίτερα καλή ανάλυση αξιοπιστίας.

Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ δύο συνεχών έγινε χρήση του δείκτη συσχέτισης του Pearson. Για τον έλεγχο της συνθήκης της Κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία των Shapiro-Wilk παράλληλα με τη μελέτη των γραφικών αναπαραστάσεων «Normal Q-Q plot», «Detrended Normal Q-Q plot», και «Box Plot».

Για τη διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν μία συνεχή μεταβλητή έγινε χρήση της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise). Η διαδοχική μέθοδος περιλαμβάνει

ανάλυση σε κάθε βήμα για τον προσδιορισμό της συμβολής της μεταβλητής πρόβλεψης που είχε εισαχθεί προηγουμένως στην εξίσωση. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να κατανοήσουμε τη συμβολή των προηγούμενων μεταβλητών αφού έχει προστεθεί μια άλλη μεταβλητή. Οι μεταβλητές μπορούν να διατηρηθούν ή να διαγραφούν με βάση τη στατιστική συνεισφορά τους.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του λογισμικού SPSS 26. Η ελάχιστη τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%.

2. Αποτελέσματα

2.1 Χαρακτηριστικά δείγματος

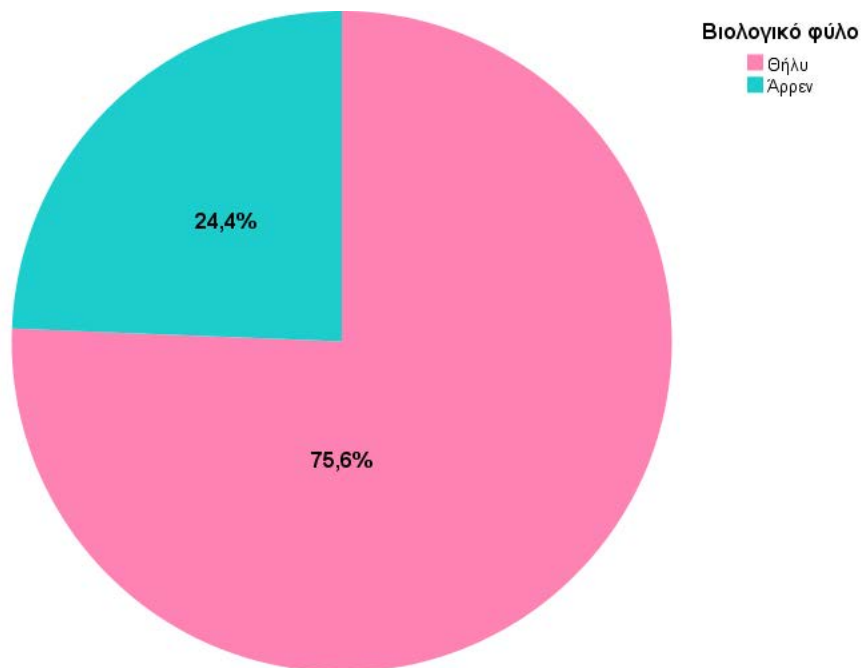
Βάσει του Πίνακα 1, το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 119 εκπαιδευτικούς, 90 γυναίκες και 29 άνδρες (Γράφημα 1). Το 46,2% (N = 55) έχουν ηλικία 51 ετών και άνω, το 35,3% (N = 42) 41 έως και 50 ετών, το 12,6% (N = 15) 31 έως και 40 ετών, και το 5,9% (N = 7) έχουν ηλικία 30 ετών και κάτω (Γράφημα 2).

Το 68,9% (N = 82) είναι ειδικότητας ΠΕ70 και οι υπόλοιποι είναι οποιασδήποτε άλλης ειδικότητας (Γράφημα 3). Το 43,7% (N = 52) έχει προϋπηρεσία 16 έως και 25 έτη, το 37% (N = 44) 26 έτη και άνω, το 10,1% (N = 12) 6 έως και 15 έτη, και το 9,2% (N = 11) 5 έτη και κάτω (Γράφημα 4). Το 89,1% (N = 106) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 10,9% (N = 13) αναπληρωτές/ τριες (Γράφημα 5).

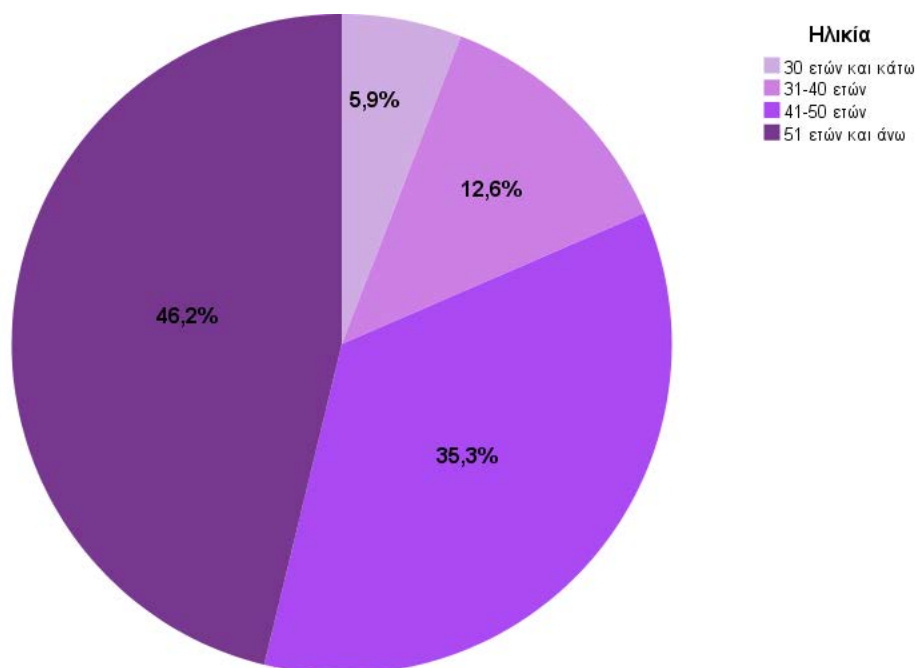
Το 53,18% (N = 64) έχει βασικό πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 31,1% (N = 37) κατέχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, και το 15,1% (N = 18) ανήκει στην κατηγορία ανώτερης ληφθείσας εκπαίδευσης «Δεύτερο Πτυχίο/ Εξομοίωση/ Διδασκαλείο» (Γράφημα 6). Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει λάβει το 35,3% (N = 42) (Γράφημα 7).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

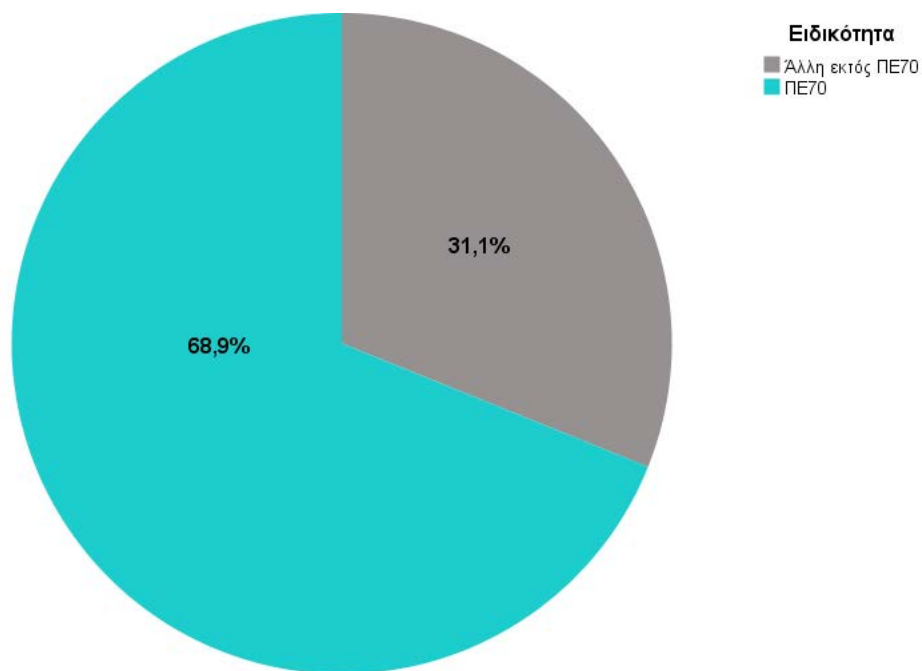
		Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Βιολογικό φύλο	Θήλυ	90	75,6%
	Άρρεν	29	24,4%
Ηλικία	30 ετών και κάτω	7	5,9%
	31-40 ετών	15	12,6%
	41-50 ετών	42	35,3%
	51 ετών και άνω	55	46,2%
Ειδικότητα	Άλλη εκτός ΠΕ70	37	31,1%
	ΠΕ70	82	68,9%
Ετη υπηρεσίας	5 έτη και κάτω	11	9,2%
	6-15 έτη	12	10,1%
	16-25 έτη	52	43,7%
	26 έτη και άνω	44	37,0%
Υπηρεσιακή κατάσταση	Αναπληρωτής/ τρια	13	10,9%
	Μόνιμος/ η	106	89,1%
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	64	53,8%
	Δεύτερο Πτυχίο/ Εξομοίωση/ Διδασκαλείο	18	15,1%
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	37	31,1%
Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Όχι	77	64,7%
	Ναι	42	35,3%



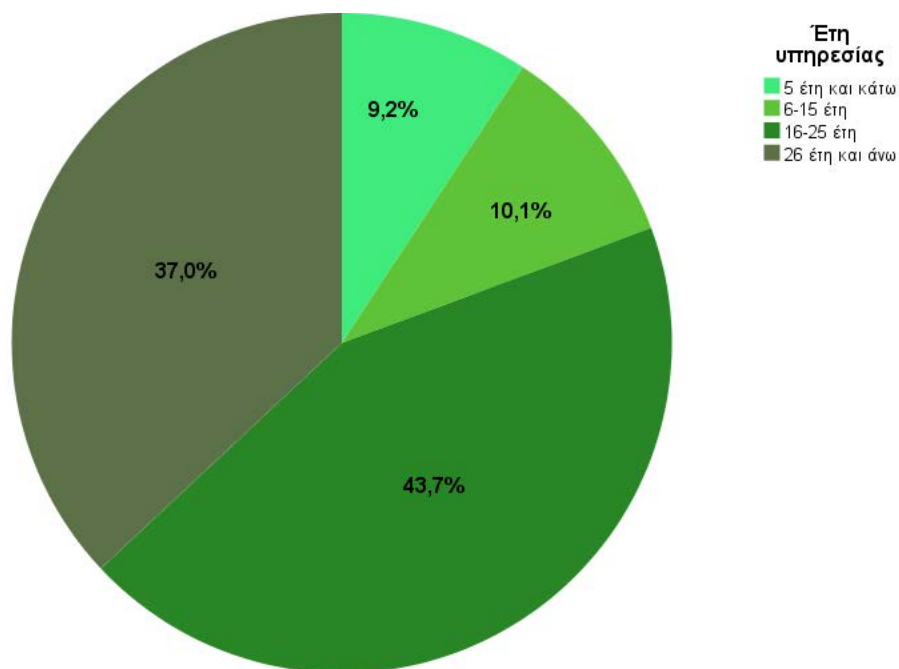
Γράφημα 1. Ποσοστιαία κατανομή συμμετεχόντων βάσει βιολογικού φύλου



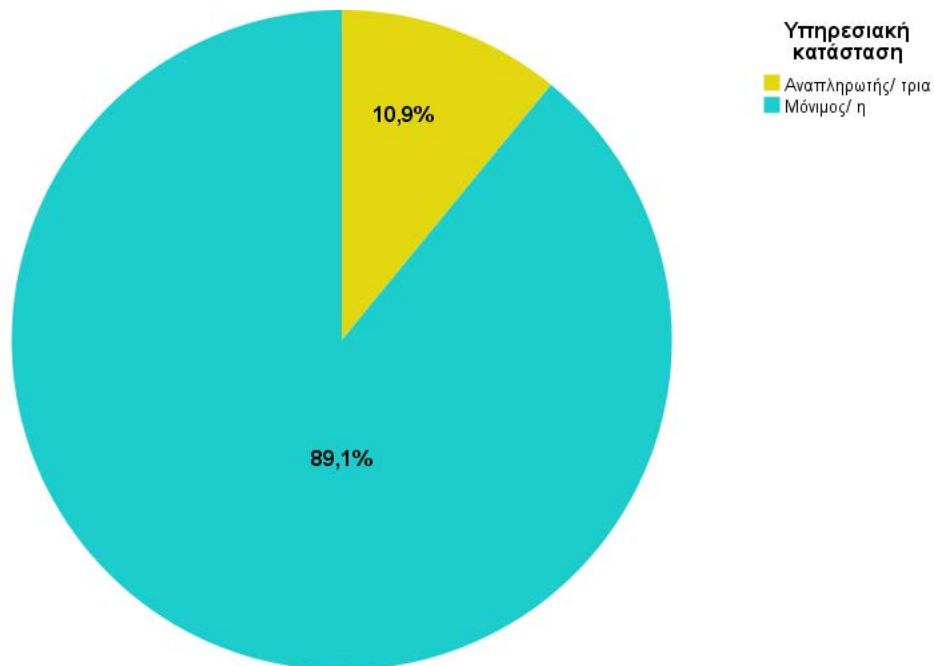
Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή συμμετεχόντων βάσει ηλικιακής ομάδας



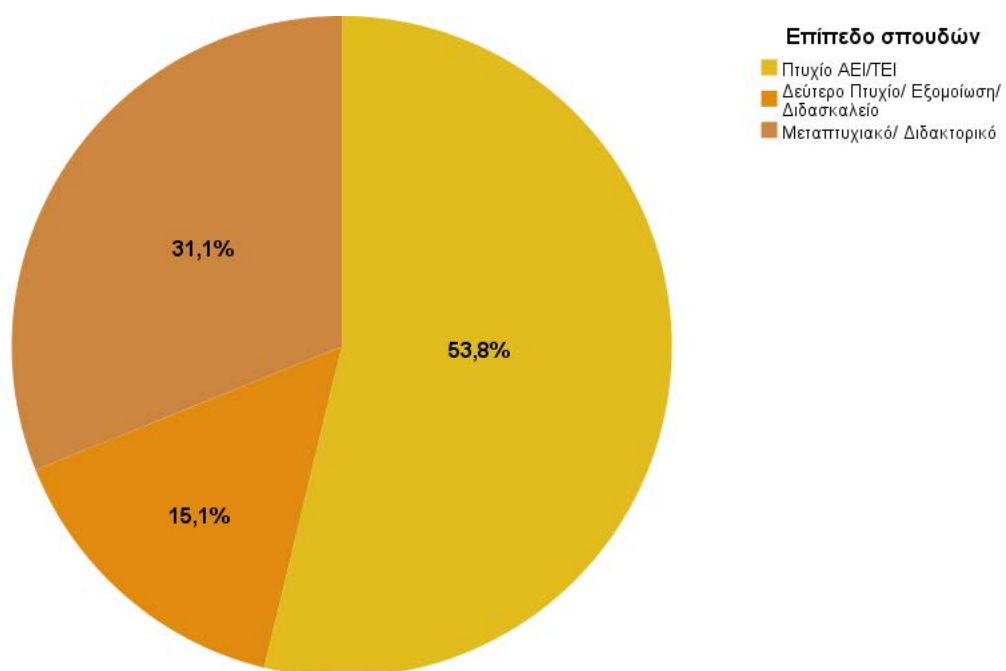
Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή συμμετεχόντων βάσει ειδικότητας



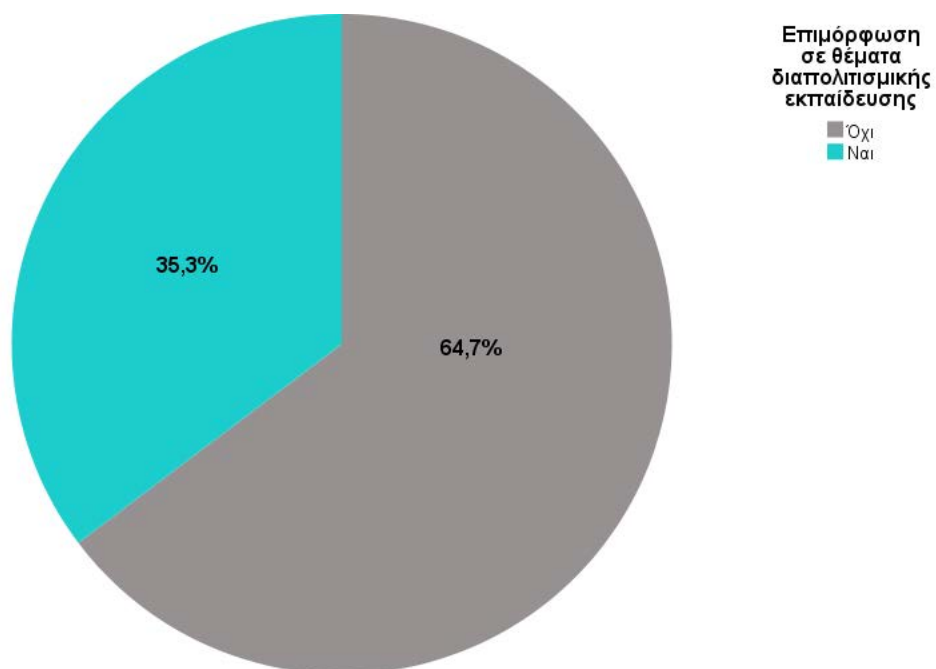
Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή συμμετεχόντων βάσει χρόνου προϋπηρεσίας



Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή συμμετεχόντων βάσει υπηρεσιακής κατάστασης



Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή συμμετεχόντων βάσει ανώτερου επίπεδου σπουδών



Γράφημα 7. Ποσοστιαία κατανομή συμμετεχόντων βάσει επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

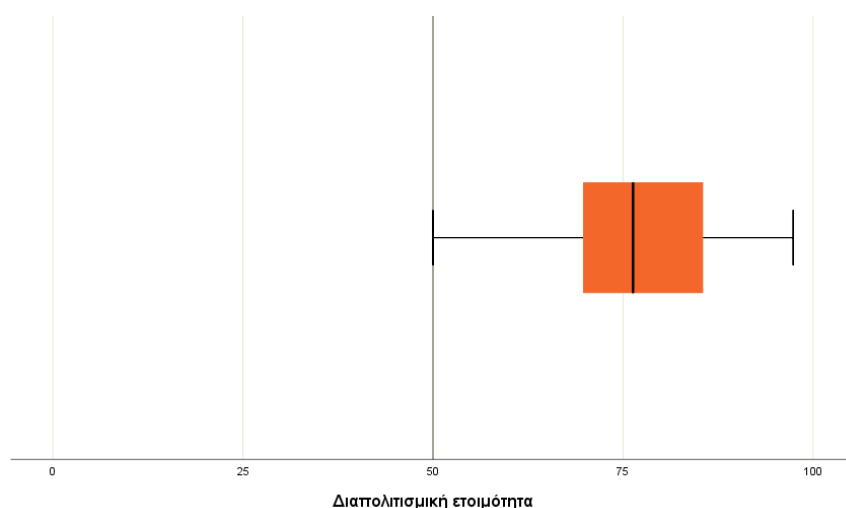
2.2.1 Ποιο το επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες επιδρούν;

Ο δείκτης alpha του Cronbach υπολογίστηκε ίσος με 0,86 γεγονός που συνηγορεί στο ότι έχουμε μία ιδιαίτερα καλή ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας στο δείγμα της παρούσας μελέτης.

Η μέση τιμή του ερωτηματολογίου είναι 76,9/100 (τυπική απόκλιση ίση με 10,8), δηλαδή το επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας μεταξύ των συμμετεχόντων είναι υψηλό. Οι μισοί συμμετέχοντες έχουν βαθμολογία ίση-μεγαλύτερη του 76,3/100. Ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες έχει βαθμολογία μικρότερη από 69,7/100 και ένας στους τέσσερις ίση-μεγαλύτερη του 85,5/100 (Γράφημα 8).

Πίνακας 2. Στατιστικοί δείκτες και έλεγχος εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Mean	76,9
	Standard Deviation	10,8
	Percentile 25	69,7
	Median	76,3
	Percentile 75	85,5
	Cronbach alpha	0,86



Γράφημα 8. Θηκόγραμμα (box-plot) του ερωτηματολογίου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Για τη διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν το επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας έγινε χρήση της Πολλαπλής Γραμμικής

Παλινδρόμησης. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία του ερωτηματολογίου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ως ανεξάρτητες μεταβλητές το βιολογικό φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, η υπηρεσιακή κατάσταση, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, και η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατά την ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης ο συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου (R_{adj}^2) υπολογίστηκε ίσος με 0,092. Δηλαδή, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» ερμηνεύει το 9,2% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής «Διαπολιτισμική ετοιμότητα».

Πίνακας 3. Συντελεστής προσδιορισμού Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης της εξαρτημένης μεταβλητής «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,304 ^a	,092	,084	10,3468

a. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Εν συνεχεία, ο έλεγχος της ανάλυσης διασποράς ($F_{1,117} = 11,9$, $p = 0,001$) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης που δημιουργήθηκε έχει στατιστικώς σημαντική προβλεψιμότητα της εξαρτημένης μεταβλητής (Διαπολιτισμική ετοιμότητα) από τον βέλτιστο γραμμικό συνδυασμό της ανεξάρτητης μεταβλητής (Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης).

Πίνακας 4. Ανάλυση διασποράς (εξαρτημένη μεταβλητή «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»)

Model ^a		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1271,827	1	1271,827	11,880	,001 ^b
	Residual	12525,602	117	107,056		
	Total	13797,429	118			

a. Dependent Variable: Διαπολιτισμική ετοιμότητα

b. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τις υπό μελέτη του τελικού μοντέλου της πολλαπλής παλινδρόμησης βρέθηκε ότι:

- Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν λάβει, καταγράφουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία του ερωτηματολογίου «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» κατά 6,8 μονάδες (CI 95% = 2,9 – 10,8), $p = 0,010$.

Πίνακας 5. Συντελεστές μοντέλου Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (εξαρτημένη μεταβλητή «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»)

Model ^a		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	74,487	1,179		63,172	,000	72,152	76,823
	Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	6,841	1,985	,304	3,447	,001	2,910	10,772

a. Dependent Variable: Διαπολιτισμική ετοιμότητα

2.2.2 Ποιο το επίπεδο θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ποιοι παράγοντες επιδρούν;

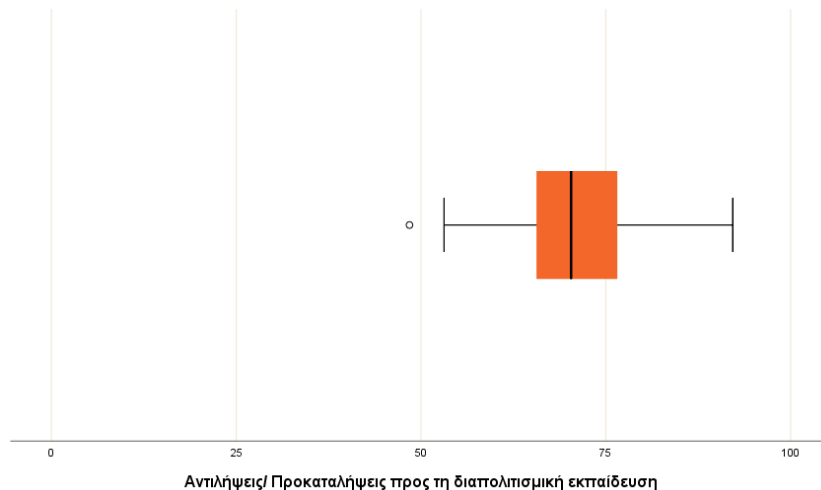
Ο δείκτης alpha του Cronbach υπολογίστηκε ίσος με 0,71 γεγονός που συνηγορεί στο ότι έχουμε μία αρκούντως καλή ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αντιλήψεων και προκαταλήψεων προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δείγμα της παρούσας μελέτης.

Η μέση τιμή του ερωτηματολογίου είναι 70,9/100 (τυπική απόκλιση ίση με 9,6), δηλαδή το επίπεδο των θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταξύ των συμμετεχόντων είναι υψηλό. Οι μισοί συμμετέχοντες έχουν βαθμολογία ίση-μεγαλύτερη του 70,3/100. Ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες έχει βαθμολογία μικρότερη από 65,6/100 και ένας στους τέσσερις ίση-μεγαλύτερη του 76,6/100 (Γράφημα 9).

Πίνακας 6. Στατιστικοί δείκτες και έλεγχος εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου των αντιλήψεων και προκαταλήψεων προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Mean	70,9
	Standard Deviation	9,6
	Percentile 25	65,6

Median	70,3
Percentile 75	76,6
Cronbach alpha	0.71



Γράφημα 9. Θηκόγραμμα (box-plot) του ερωτηματολογίου των αντιλήψεων και προκαταλήψεων προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το κυκλάκι δείχνει τις ήπια ακραίες τιμές ($Q1 - 1.5 * IQR$ ή $Q3 + 1.5 * IQR$).

Για τη διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν το επίπεδο των αντιλήψεων και προκαταλήψεων προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έγινε χρήση της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία του ερωτηματολογίου των αντιλήψεων και προκαταλήψεων προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ως ανεξάρτητες μεταβλητές το βιολογικό φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, η υπηρεσιακή κατάσταση, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, και η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατά την ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης ο συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου (R_{adj}^2) υπολογίστηκε ίσος με 0,027. Δηλαδή, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» ερμηνεύει το 2,7% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής «Αντιλήψεις και προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Πίνακας 7. Συντελεστής προσδιορισμού Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης της εξαρτημένης μεταβλητής «Αντιλήψεις και προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,187 ^a	,035	,027	9,4712

a. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Εν συνεχεία, ο έλεγχος της ανάλυσης διασποράς ($F_{1,117} = 4,25$, $p = 0,041$) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης που δημιουργήθηκε έχει

στατιστικώς σημαντική προβλεψιμότητα της εξαρτημένης μεταβλητής (Αντιλήψεις και προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση) από τον βέλτιστο γραμμικό συνδυασμό της ανεξάρτητης μεταβλητής (Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης).

Πίνακας 8. Ανάλυση διασποράς (εξαρτημένη μεταβλητή «Αντιλήψεις και προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση»)

Model ^a		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	381,618	1	381,618	4,254	,041 ^b
	Residual	10495,278	117	89,703		
	Total	10876,896	118			

a. Dependent Variable: Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

b. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τις υπό μελέτη του τελικού μοντέλου της πολλαπλής παλινδρόμησης βρέθηκε ότι:

- Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν λάβει, καταγράφουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία του ερωτηματολογίου «Αντιλήψεις και προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» κατά 3,7 μονάδες (CI 95% = 0,1 – 7,3), $p = 0,041$.

Πίνακας 9. Συντελεστές μοντέλου Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (εξαρτημένη μεταβλητή «Αντιλήψεις και προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση»)

Model ^a		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	69,541	1,079		64,429	,000	67,404	71,679
	Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	3,747	1,817	,187	2,063	,041	,149	7,345

a. Dependent Variable: Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

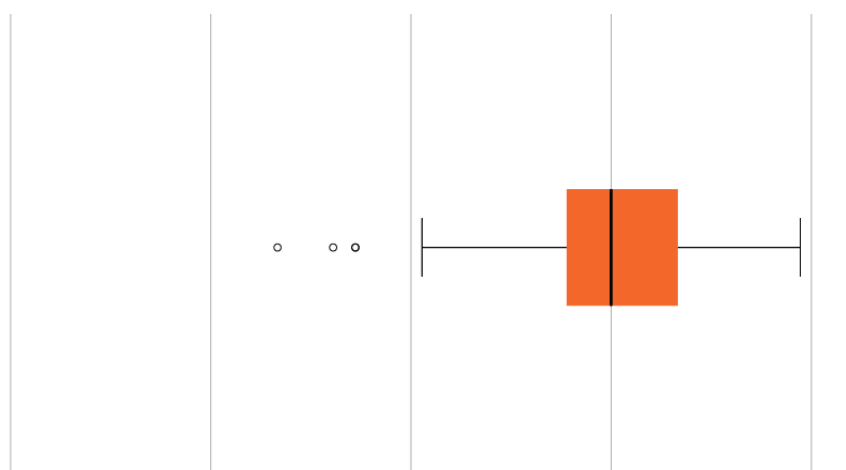
2.2.3 Ποιος ο βαθμός εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία;

Ο δείκτης alpha του Cronbach υπολογίστηκε ίσος με 0,94 γεγονός που συνηγορεί στο ότι έχουμε μία ιδιαίτερα καλή ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία στο δείγμα της παρούσας μελέτης.

Η μέση τιμή του ερωτηματολογίου είναι 75,5/100 (τυπική απόκλιση ίση με 12,7), δηλαδή ο βαθμός της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία μεταξύ των συμμετεχόντων είναι υψηλό. Οι μισοί συμμετέχοντες έχουν βαθμολογία ίση-μεγαλύτερη του 75/100. Ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες έχει βαθμολογία μικρότερη από 69,4/100 και ένας στους τέσσερις ίση-μεγαλύτερη του 83,3/100 (Γράφημα 10).

Πίνακας 10. Στατιστικοί δείκτες και έλεγχος εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία

Εφαρμογή διδακτικών	Mean	75,5
---------------------	------	------



πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία	Standard Deviation	12,7
	Percentile 25	69,4
	Median	75,0
	Percentile 75	83,3
	Cronbach alpha	0,94

Για τη διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν τον βαθμό της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία έγινε χρήση της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία του ερωτηματολογίου σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία και ως ανεξάρτητες μεταβλητές το βιολογικό φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, η υπηρεσιακή κατάσταση, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, και η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατά την ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης ο συντελεστής προσδιορισμού του μοντέλου (R_{adj}^2) υπολογίστηκε ίσος με 0,074. Δηλαδή, οι ανεξάρτητες μεταβλητές «Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Έτη υπηρεσίας» ερμηνεύουν το 7,4% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία».

Γράφημα 10. Θηκόγραμμα (box-plot) του ερωτηματολογίου σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία. Το κυκλάκι δείχνει τις ήπια ακραίες τιμές ($Q1 - 1.5 * IQR$ ή $Q3 + 1.5 * IQR$).

Πίνακας 11. Συντελεστής προσδιορισμού Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης της εξαρτημένης μεταβλητής «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία»

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,231 ^a	,053	,045	12,4048
2	,300 ^b	,090	,074	12,2147

a. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

b. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Έτη υπηρεσίας

Εν συνεχεία, ο έλεγχος της ανάλυσης διασποράς ($F_{1,117} = 5,733$, $p = 0,004$) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης που δημιουργήθηκε έχει στατιστικώς σημαντική προβλεψιμότητα της εξαρτημένης μεταβλητής (Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία) από τον βέλτιστο γραμμικό συνδυασμό των ανεξάρτητων μεταβλητών (Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Έτη υπηρεσίας).

Πίνακας 12. Ανάλυση διασποράς (εξαρτημένη μεταβλητή «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία»)

Model ^a	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
--------------------	----------------	----	-------------	---	------

1	Regression	1014,125	1	1014,125	6,590	,012 ^b
	Residual	18003,764	117	153,878		
	Total	19017,890	118			
2	Regression	1710,720	2	855,360	5,733	,004 ^c
	Residual	17307,169	116	149,200		
	Total	19017,890	118			

a. Dependent Variable: Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία

b. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

c. Predictors: (Constant), Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Έτη υπηρεσίας
Από τις υπό μελέτη του τελικού μοντέλου της πολλαπλής παλινδρόμησης βρέθηκε ότι:

- Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν λάβει και δοθέντος ότι τα έτη προϋπηρεσίας παραμένουν σταθερά, καταγράφουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία του ερωτηματολογίου «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία» κατά 5,5 μονάδες (CI 95% = 0,8 – 10,1), $p = 0,022$.
- Για κάθε ένα έτος αύξηση της προϋπηρεσίας, δοθέντος ότι η μεταβλητή «Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» παραμένει σταθερή, καταγράφεται στατιστικώς σημαντική μείωση της βαθμολογίας του ερωτηματολογίου «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία» κατά 2,7 μονάδες (CI 95% = 0,2 – 5,1), $p = 0,033$.

Πίνακας 13. Συντελεστές μοντέλου Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (εξαρτημένη μεταβλητή «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία»)

Model ^a		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	73,323	1,414		51,867	,000	70,523	76,122
	Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	6,109	2,380	,231	2,567	,012	1,396	10,821

2	(Constant)	81,789	4,158		19,670	,000	73,553	90,024
	Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	5,467	2,362	,207	2,315	,022	,789	10,145
	Έτη υπηρεσίας	-2,672	1,236	-,193	-2,161	,033	-5,121	-,223

a. Dependent Variable: Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία

2.2.4 Σχετίζονται μεταξύ τους ο βαθμός εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία, το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας, και το επίπεδο θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Βάσει του ελέγχου κανονικότητας (δοκιμασία Shapiro-Wilk), οι τρεις συνεχείς μεταβλητές («Διαπολιτισμική ετοιμότητα», «Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση», «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία») δεν παρουσιάζουν κανονική κατανομή. Όμως, η μελέτη των γραφικών αναπαραστάσεων «Normal Q-Q plot», «Detrended Normal Q-Q plot», και «Box Plot», των τριών αυτών μεταβλητών, έδειξε ότι μπορεί να υποστηριχτεί η υπόθεση της κανονικότητας των υπό μελέτη κατανομών τους. Ως εκ τούτου, για την μελέτη των μεταξύ τους συσχετίσεων έγινε χρήση του στατιστικού δείκτη συσχέτισης Pearson.

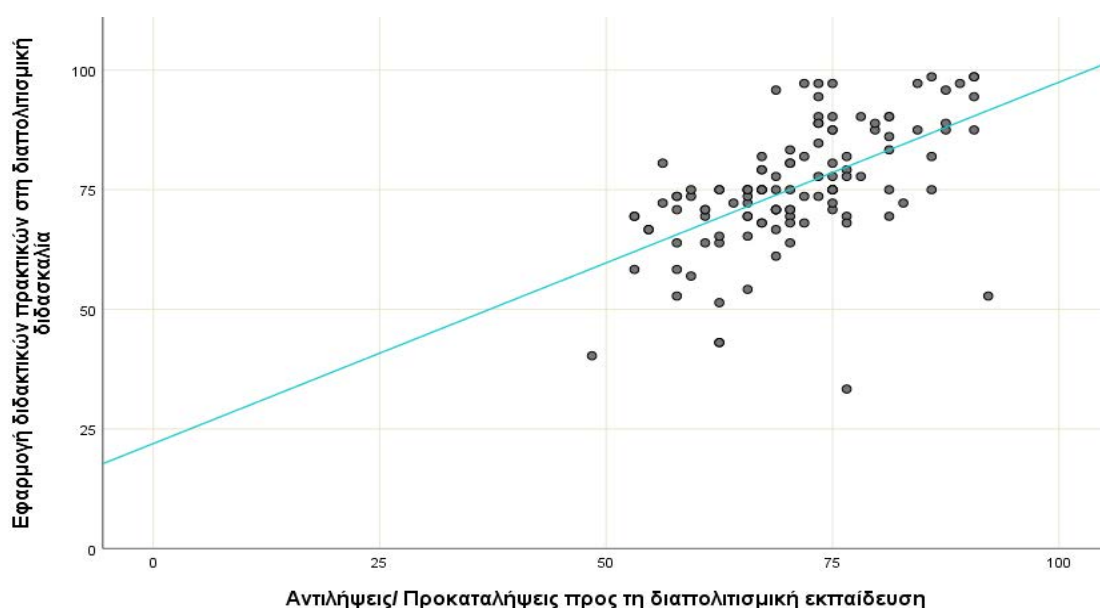
Βάσει του ελέγχου συσχετίσεων (Πίνακα; 14) βρέθηκαν τα εξής:

- Υψηλό επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας αντιστοιχεί σε υψηλό επίπεδο θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση [$r(119) = 540, p < 0,001$] (Γράφημα 13).
- Υψηλό επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας αντιστοιχεί σε υψηλό βαθμό εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία [$r(119) = 541, p < 0,001$] (Γράφημα 12).
- Υψηλό επίπεδο θετικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιστοιχεί σε υψηλό βαθμό εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία [$r(119) = 571, p < 0,001$] (Γράφημα 11).

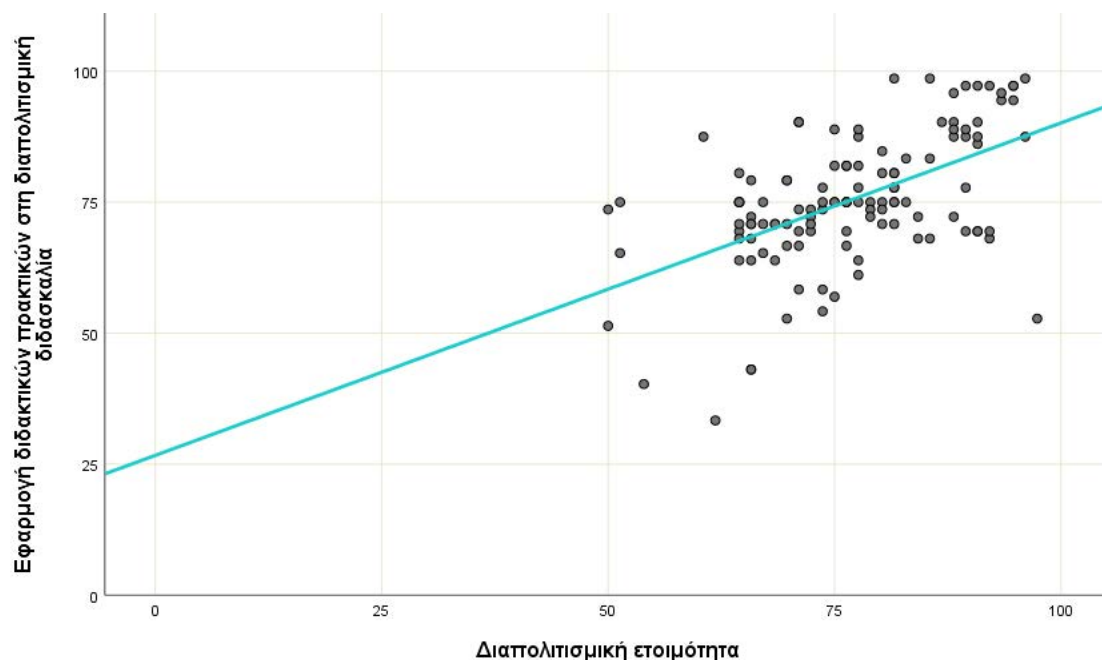
Πίνακας 14. Έλεγχος συσχετίσεων, ανά ζεύγη, των μεταβλητών «Διαπολιτισμική ετοιμότητα», «Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση», και «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία»

		Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Pearson Correlation	1	,540**	,541**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	119	119	119
Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Pearson Correlation	,540**	1	,571**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	119	119	119
Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία	Pearson Correlation	,541**	,571**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	119	119	119

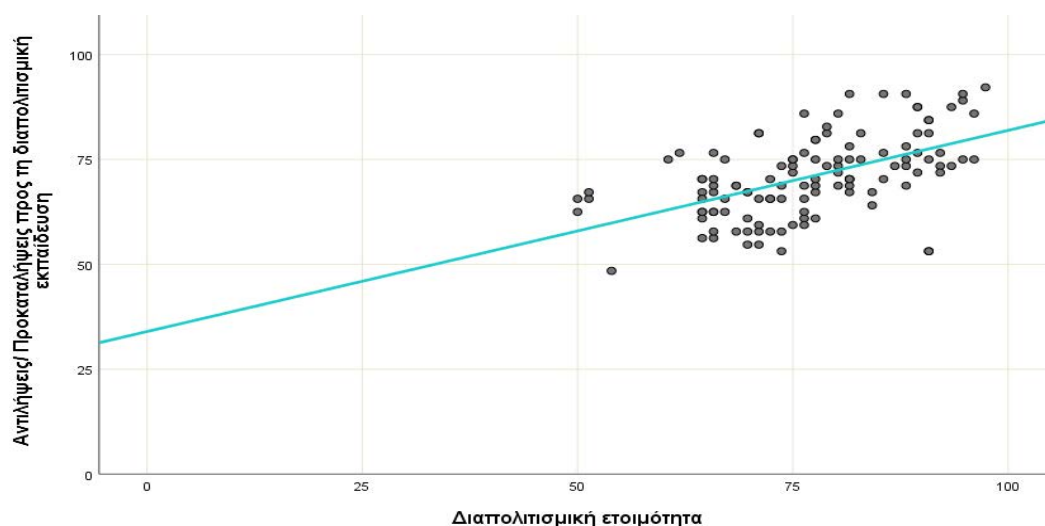
** . Crrrelation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Γράφημα 11. Στικτόγραμμα (scatter-plot) συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία»



Γράφημα 11. Στικτόγραμμα (scatter-plot) συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική διδασκαλία»



Γράφημα 13. Στικτόγραμμα (scatter-plot) συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «Αντιλήψεις/ Προκαταλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Συμπεράσματα

1.1 Σύνοψη ευρημάτων

Η παρούσα έρευνα εξέτασε την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας μέσα στην τάξη. Τα κύρια ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και υποστηρικτικών πόρων. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες που τονίζουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2000). Επιπλέον, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που θέτει η πολυπολιτισμικότητα (Buabeng-Andoh, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν θετική στάση απέναντι στις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις, αλλά η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο. Τα αποτελέσματα και από τα δύο μέρη της εργασίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα ιδιαίτερα αναγκαία, έτσι ώστε να αποτελέσουν ικανά και έτοιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινωνίας. Η ετοιμότητά τους αποτελεί, επίσης, σημαντικό μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς είτε μέσω της επιμόρφωσης, είτε μέσω της εμπειρίας τους ή μέσω της πρόθεσής τους για διαρκή ενημέρωση, είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας και να αντιμετωπίσουν την ετερότητα και τη διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, η ικανότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών βασίζεται στις απαραίτητες γνώσεις που αφορούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και διαπολιτισμική κατάρτιση, καθώς και στις δεξιότητές τους που αφορούν την ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα, την υπομονή, τη θετική στάση, την ευαισθητοποίηση και την αναθεώρηση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των ρατσιστικών αντιλήψεων. Τέλος, οι προϋποθέσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, απαιτούν την εφαρμογή μεθόδων και διδακτικών πρακτικών που προωθούν το αίσθημα της συνεργασίας. Ενώ, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την έλλειψη επικοινωνίας, την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, την έλλειψη ενημέρωσης και επιστημονικής κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την έλλειψη προσαρμοστικότητας.

1.3 Σημασία των ευρημάτων

Η σημασία των ευρημάτων είναι σημαντική τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική όσο και για την πρακτική. Η δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης που να καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να προωθούν την πολυπολιτισμική κατανόηση

είναι απαραίτητη. Αυτές οι πτυχές δείχνουν τη σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας στην εκπαίδευση και την ανάγκη για υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η εισαγωγή υποχρεωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που γιορτάζει τη διαφορετικότητα και ενισχύει την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και να διευκολύνει την πολιτισμική ενσωμάτωση και προσφέρουν νέες δυνατότητες και ευκαιρίες για μάθηση. Μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες και πολιτισμική κατανόηση, προετοιμάζοντας τους για έναν ολοένα και πιο παγκοσμιοποιημένο κόσμο.

2. Προτάσεις

2.1 Προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική

- **Εισαγωγή υποχρεωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:** Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς για να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων (Banks, 2015). Τα υποχρεωτικά σεμινάρια θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συνεχή μάθηση και ανάπτυξη, διασφαλίζοντας ότι παραμένουν ενημερωμένοι για τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η εφαρμογή υποχρεωτικών σεμιναρίων θα στείλει ένα ισχυρό μήνυμα σχετικά με τη δέσμευση της πολιτείας και των σχολικών διοικήσεων στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα σεμινάρια μπορούν να συμπληρωθούν με διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η συνεχιζόμενη βελτίωση των προγραμμάτων.
- **Χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών για την υποστήριξη της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης:** Εργαλεία όπως το Duolingo και το Kahoot! μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της συμμετοχής και της μάθησης (Buabeng-Andoh, 2012). Πλατφόρμες όπως το Moodle ή το Google Classroom επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να διαχειρίζονται περιεχόμενο σε πολλές γλώσσες. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε υλικό στη γλώσσα τους, ενισχύοντας την κατανόηση και την αφομοίωση. Η χρήση εργαλείων όπως το Google Translate ή ειδικά λεξικά για συγκεκριμένες γλώσσες βοηθά τους μαθητές να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο και να διευκολύνουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία όπως το Canva για να δημιουργήσουν πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά υλικά, επιτρέποντας την παρουσίαση πληροφοριών σε διαφορετικές γλώσσες. Εργαλεία όπως το Padlet ή το Trello επιτρέπουν στους μαθητές να συνεργάζονται σε πολυγλωσσικά έργα, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ τους. Πλατφόρμες όπως το Zoom ή το Microsoft Teams διευκολύνουν τη διοργάνωση διαδικτυακών μαθημάτων και webinars σε πολλές γλώσσες, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν από διαφορετικά μέρη. Τέλος, ψηφιακά αρχεία, βίντεο και ντοκιμαντέρ που εστιάζουν σε διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία και να ενισχύσουν την πολιτισμική κατανόηση.

2.2 Προτάσεις για εκπαιδευτική πολιτική

- **Δημιουργία και εφαρμογή εθνικών πολιτικών που να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:** Οι πολιτικές πρέπει να υποστηρίζουν την πολυγλωσσία και την πολιτισμική ενσωμάτωση (Cummins, 2000).
- **Παροχή οικονομικών κινήτρων για την ανάπτυξη και χρήση τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση:** Η ενίσχυση της χρηματοδότησης για την τεχνολογική υποδομή των σχολείων είναι απαραίτητη (Salpeter, 2003).

2.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

- **Μελέτη της αποτελεσματικότητας των νέων τεχνολογιών στη βελτίωση της διαπολιτισμικής κατανόησης:** Περισσότερες έρευνες πρέπει να διεξαχθούν για να αξιολογήσουν πώς οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Prensky, 2010).
- **Έρευνες για την ενσωμάτωση της μητρικής γλώσσας στη διδακτική πρακτική και τις επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική επίδοση:** Η σημασία της μητρικής γλώσσας στη μάθηση πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω (Cummins & Sayers, 1997).

3. Περιορισμοί της έρευνας

3.1 Αναγνώριση των περιορισμών

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το μέγεθος του δείγματος, το οποίο περιορίζεται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. Επιπλέον, η μεθοδολογία της ποσοτικής ανάλυσης μπορεί να μην έχει καταγράψει όλες τις ποιοτικές διαστάσεις των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

3.2 Επίδραση των περιορισμών

Οι περιορισμοί αυτοί μπορεί να έχουν επηρεάσει τα αποτελέσματα, καθώς τα δεδομένα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά για όλες τις περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, η έλλειψη ποιοτικών δεδομένων μπορεί να έχει περιορίσει την κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

4. Τελικό σχόλιο

4.1 Επισκόπηση της σημασίας της έρευνας

Η έρευνα αυτή συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση των προκλήσεων και των δυνατοτήτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Προσφέρει επίσης πρακτικές προτάσεις για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρακτικής και της πολιτικής.

4.2 Κλείσιμο

Είναι προφανές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας τομέας με αυξανόμενη σημασία. Η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την επιτυχία της. Η παρούσα έρευνα προσφέρει μια βάση για περαιτέρω μελέτες και δράσεις που θα ενισχύσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και την εκπαιδευτική επιτυχία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου, Β. (2011). *Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της διγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας: Η περίπτωση των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 23-44.
- Αρμενιάκου, Κ. (2020). Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο Ο. Παχή (Επιμ.), *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες. Πρακτικά Εργασιών* (σσ. 20-69). Κέρκυρα.
- Βερνίκος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (τόμ. 7, σ. 30). Πάτρα: Εκδόσεις του ιδίου.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις του ιδίου.
- Γκόβαρης, Χ. και Ανρεαδάκης, Ν., (2002). Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 30-69). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Πετρίδης, Τ. (2004). Ταυτότητες και ετερότητες. «Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών. Στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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

Κανελλοπούλου, Ν., Γρέγου, Μ., & Πετραλιά, Α. (2006). *Παράνομοι μετανάστες στην Ελλάδα Κρατικές πολιτικές τα χαρακτηριστικά και η κοινωνική του θέση*. Αθήνα.

Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151.

Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διευρεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (τομ. 3, σσ. 58-60). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

ΚΕΜΟ (Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., & Παύλου, Μ.). (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Αθήνα: Υ.Ε.Π.Θ. Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Αθήνα: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

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

Μίχου, Β. (2012). Απόψεις και Στάσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

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

- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, Μετ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 20-69). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. +6+9gh
- Τσολερίδου, Α. (2009). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών*. Θεσσαλονίκη.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, A. (1994). *Multie Ethnic Education. Theory and Practice*. New York: Ailyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations Curriculum and Teaching*. Routledge.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. London: Ally & Bacon Publishers Inc.
- Botz-Bornstein, T. (2012). What is the difference between culture and civilization? Two hundred fifty years of confusion. *Comparative Civilizations Review*, 66, 66.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136-155.
- Cavounidis, J. (2004). Migration to Greece from the Balkans. *South Eastern Journal of Economics*, 2, 35-59.
- Cummins, J. (2000). *Language Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (Επιμ. Ε. Σκούρτου, Μετ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J., & Sayers, D. (1997). *Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*. St. Martin's Press.

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2007). Cultural Diversity in Greek Public and Political Discourses. ELIAMEP.

Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections service-learning and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1).

Makarova, E., & Birman, D. (2020). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: An integrative review of qualitative research on acculturation. *Acculturation and School Adjustment of Minority Students*, 4-33.

Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). *Cultural Diversity and Inclusive Practice: A Guide for Working with Diverse Groups*. Palgrave Macmillan.

Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson Education.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press.

Salpeter, J. (2003). 21st Century Skills: The Critical Role of Technology. *Learning & Leading with Technology*, 31(4), 28-31.

Serai, Y. (2018). What is Culture identity? Ανακτήθηκε 15/11/2023 από <https://classroom.synonym.com/what-is-culture-identity-12082328.html>