

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’**

Σχολείο και ετερότητα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ονοματεπώνυμο: Κουζούπη Αφροδίτη
Επιβλέπων: Γκόβαρης Χρήστος**

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού. Ο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Απώτερος στόχος της μελέτης είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στην έρευνα συμμετέχουν 60 εκπαιδευτικοί των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου πέντε ενοτήτων το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα και τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στην Ελλάδα, τις αστοχίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις προτάσεις τους αναφορικά με τη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές απόψεις για την ετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν τις γνώσεις τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το συμπέρασμα που προκύπτει από την εργασία αφορά την ανάγκη εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρέχεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: απόψεις, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

Intercultural education is one of the most effective models for managing the cultural diversity of the student population. The purpose of this paper is the study the attitudes of primary and secondary school teachers towards intercultural education. The ultimate goal of the study is to understand the way in which intercultural education is implemented in Greece. The research involves 60 teachers of the two educational levels. The data collection was done using a five-section questionnaire which was constructed for the needs of the research. The questionnaire concerns the knowledge of teachers in matters of intercultural education, the programs and practices of intercultural education applied in Greece, the failures identified by teachers and their suggestions regarding the improvement of intercultural education. The results of the research showed that teachers have positive views about diversity. Teachers face difficulties in their knowledge and teaching practices. The conclusion that emerges from the work concerns the need to implement training programs for teachers to improve intercultural education provided in the Greek education system.

Key words: attitudes, secondary education, intercultural education, diversity, teachers, primary education

Περιεχόμενα

Περίληψη2

Abstract3

4

Εισαγωγή6

ΕΝΟΤΗΤΑ Α ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ8

Κεφάλαιο 1: Ετερότητα και εκπαίδευση8

1.1 Ετερότητα στο μαθητικό πληθυσμό8

1.2 Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στο σχολικό πλαίσιο10

Κεφάλαιο 2: Διαπολιτισμική εκπαίδευση17

2.1 Στόχοι και αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης17

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση20

2.3 Παραδείγματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης23

2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα26

Κεφάλαιο 3: Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση30

3.1 Ευρήματα για τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών30

3.2 Ευρήματα για τις απόψεις ξένων εκπαιδευτικών32

3.3 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης33

ΕΝΟΤΗΤΑ Β ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ34

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας34

4.1 Σκοπός της Έρευνας35

4.2 Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας36

4.3 Μεθοδολογία37

4.4 Δείγμα39

4.5 Δειγματοληψία39

4.6 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων – Περιγραφή Εργαλείων40

4.7 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων42

4.8 Διαδικασία ανάλυσης	43
4.9 Ηθική έρευνας	43
4.10 Ερευνητικά ερωτήματα	44
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα έρευνας	46
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	46
5.2 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου	49
5.3 Κύριο μέρος αποτελεσμάτων	50
5.3.1 Γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	50
5.3.2 Πρακτικές και προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	53
5.3.3 Ανεπάρκειες και αστοχίες	55
5.3.4 Αντιμετώπιση ανεπαρκειών και δυσκολιών	59
5.3.5 Αναβάθμιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	61
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση αποτελεσμάτων	63
Συμπεράσματα-Προτάσεις	69
Περιορισμοί	71
Βιβλιογραφία	72
	72
	80
	83
	83

Εισαγωγή

Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που φέρουν τα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα. Το περιβάλλον του σχολείου αποτελεί το βασικό κοινωνικό φορέα που ευθύνεται για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα (Caetano, Freire & Machado, 2020). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας των μαθητών το οποίο παρέχει μία ολιστική προσέγγιση απέναντι στον τρόπο που μπορούν να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στο περιβάλλον του σχολείου και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, τη συνδιαλλαγή, τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων που κατέχουν διαφορετικό πολιτισμικό ή και εθνικό υπόβαθρο. Η ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού γίνεται όλο και πιο έντονη στις χώρες του δυτικού κόσμου, όπως είναι η Ελλάδα (Figueredo-Canosa et al., 2020).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στα ελληνικά σχολεία σημαντική αύξηση στην παρουσία μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές, θρησκευτικές, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες. Με τον τρόπο αυτό η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων έχει μετατραπεί από ομοιογενής σε πολυπολιτισμική. Η πολιτισμική ετερότητα που παρατηρείται δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα έρχονται αντιμέτωποι με μία νέα συνθήκη στην οποία χρειάζεται να διαχειριστούν περίπλοκα ζητήματα. Στο πλαίσιο αυτό η σχολική μονάδα, ως κοινωνικός φορέας, και οι εκπαιδευτικοί ως πρωτογενείς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι υπεύθυνοι για την ένταξη και τη συμπερίληψη των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα (Palaiologou et al., 2020). Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες που μέσα από την προσέγγιση, τις μεθόδους και τις στάσεις τους προωθούν και εφαρμόζουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο τρόπος που εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύει και τον τρόπο που εκείνοι την εφαρμόζουν (Papadopoulou, Theodosiadou & Palaiologou, 2020).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ετερότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που εφαρμόζεται στη χώρα. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε πολύτιμα συμπεράσματα σε σχέση με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν τη διαχείριση της ετερότητας στο ελληνικό σχολείο.

Η εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη τα οποία συντελούν στην επίτευξη του σκοπού. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης και αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στην έννοια της ετερότητας και στα μοντέλα που έχουν σχεδιαστεί για τη διαχείρισή της εντός του σχολικού πλαισίου. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, περιγράφονται οι στόχοι και οι αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της. Στο ίδιο κεφάλαιο περιλαμβάνονται παραδείγματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο. Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας είναι αφιερωμένο στα ευρήματα διεθνών και ελληνικών ερευνών που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας εστιάζει στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία και στο πέμπτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα. Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Η εργασία ολοκληρώνεται με την καταγραφή των τελικών συμπερασμάτων όπως επίσης και των προτάσεων προς την επιστημονική κοινότητα και τους ιθύνοντες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Ετερότητα και εκπαίδευση

1.1 Ετερότητα στο μαθητικό πληθυσμό

Η πολιτισμική ετερότητα μεταξύ των ατόμων είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται και αυξάνεται όλο και περισσότερο στις κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ετερότητα που αφορά τα πολιτισμικά και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των ατόμων παρατηρείται και στο σχολικό πλαίσιο καθώς στα σύγχρονα σχολεία φοιτούν όλο και περισσότεροι μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη γλώσσα, τις πολιτισμικές τους αξίες και τις συμπεριφορές. Η κατανόηση της έννοιας της ετερότητας απαιτεί την κατανόηση της έννοιας του πολιτισμού καθώς βάσει αυτού οι μαθητές εκτιμώνται ως διαφορετικοί (Schachner, 2019).

Στην έννοια του πολιτισμού έχουν δοθεί διαφορετικοί ορισμοί οι οποίοι αναδεικνύουν και τις διαφορετικές διαστάσεις που εκείνη φέρει. Για παράδειγμα, ο Triandis (1996) αναφέρει ότι ο πολιτισμός προσφέρει στα άτομα τα πρότυπα στα οποία βασίζονται οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, οι εκτιμήσεις, οι συμπεριφορές και ο τρόπος επικοινωνίας. Ο Frisby (1992) τονίζει ότι ο πολιτισμός αφορά τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν τα άτομα και οδηγούν στην ένταξή τους σε μία συγκεκριμένη ομάδα. Οι Peoples και Bailey (1991) παρουσιάζουν έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό του πολιτισμού αναφέροντας ότι η κουλτούρα μαθαίνεται και μοιράζεται μέσα στο πλαίσιο μίας δυναμικής διαδικασίας όσο τα άτομα αλληλεπιδρούν. Η αλληλεπίδραση των ατόμων επηρεάζει τις αξίες και τις συμπεριφορές τους. Παρά το γεγονός ότι τα μέλη του ίδιου πολιτισμού μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά υπάρχουν άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τα άτομα, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και ο τόπος παραμονής. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν εξίσου με τον πολιτισμό τις συμπεριφορές των ατόμων. Η εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας του πολιτισμού είναι απαραίτητη στην περίπτωση που γίνεται αναφορά στο μαθητικό πληθυσμό. Η παρουσία μαθητών που διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό τους υπόβαθρο δε σημαίνει ότι οι μαθητές που ανήκουν στον ίδιο πολιτισμό θα

συμπεριφέρονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Με τον τρόπο αυτό η έννοια του πολιτισμού περιλαμβάνει και τη διάσταση της ετερότητας καθώς μέσα σε μία συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των μελών (Cartledge & Loe, 2001).

Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις η έννοια της ετερότητας λειτουργεί ως μέσο ανάδειξης των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων. Πιο αναλυτικά, η συχνή αναφορά στην ετερότητα μπορεί να θεωρηθεί ένας τρόπος έμφασης της διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών. Η ετερότητα, δηλαδή, μπορεί να σηματοδοτήσει τις διαφορές που έχουν οι μαθητές ως προς το πολιτισμό, το φύλο, το θρήσκευμα και τη γλώσσα τους. Η παροχή υπερβολικής έμφασης στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών οδηγεί στη διαμόρφωση μίας αρνητικής εικόνας για την ετερότητα καθώς εκείνη μετατρέπεται στην ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών οι οποίες πρέπει να γεφυρωθούν με κάθε τρόπο. Η ταύτιση της έννοιας της ετερότητας με την έννοια της διαφοράς είναι μία λανθασμένη οπτική η οποία παρεμποδίζει την ανάδειξη της θετικής προσέγγισης βάσει της οποίας αντιμετωπίζονται οι μαθητές που προέρχονται από ποικίλους πολιτισμούς (Dietz, 2007).

Στην περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού η χρήση του όρου «ετερότητα» κατέχει θετικό πρόσημο. Αυτό σημαίνει ότι η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού αφορά αφενός τις πολιτισμικές διαφορές που εκείνοι έχουν και αφετέρου την επιτακτική ανάγκη αποδοχής τους. Η ύπαρξη ετερότητας στο μαθητικό πληθυσμό σηματοδοτεί την αλληλεπίδραση ατόμων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης, διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και συνήθειες. Οι διαφορές αυτές αντιμετωπίζονται όχι ως ένα αγεφύρωτο χάσμα αλλά ως μία ευκαιρία ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των ατόμων και απόκτησης θετικών στάσεων για οποιοδήποτε χαρακτηριστικό διαφοροποιεί τα άτομα. Υπό το πρίσμα αυτό η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί ένα θετικό και επιθυμητό χαρακτηριστικό το οποίο επηρεάζει θετικά την κοινωνική, ψυχοσυναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του συνόλου των μαθητών (Schwarzenthal, Schachner, Juang & van de Vijver, 2019).

Η θετική προσέγγιση βάσει της οποίας αντιμετωπίζεται η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού συνδέεται με τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη φιλοσοφία περιλαμβάνεται μία σειρά από αξίες και αρχές. Για

παράδειγμα, υπάρχει η πεποίθηση ότι η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό το οποίο οδηγεί στον εμπλουτισμό της σχολικής κοινότητας. Ακόμα, υπάρχει η αρχή ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, αξίζουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Με τον τρόπο αυτό η ετερότητα δεν είναι μία κοινωνική συνθήκη αλλά είναι ένα σημαντικό δομικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων συμπεριληπτικών σχολείων (Azorín, Ainscow, Sánchez & Goldrick, 2019).

Η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού διερευνάται από τη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα η οποία επιχειρεί να εντοπίσει τις διαφορετικές ομάδες μαθητών που φοιτούν στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Paine, Aydaorona και Syharil (2017) στα σχολεία των ΗΠΑ 1 στους 4 μαθητές είναι είτε μετανάστης είτε προέρχεται από μετανάστες γονείς ενώ αντίστοιχος επιπολασμός μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου παρατηρείται και στην Ευρώπη (Coronel & Gomez-Hurtado, 2015). Στην Ελλάδα παρατηρείται η συνεχής αύξηση του αριθμού των μαθητών μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής εξαιτίας των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που βιώνονται στις χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Με τον τρόπο αυτό στο ελληνικό σχολείο μεγεθύνεται όλο και περισσότερο ο πολιτισμικός πλουραλισμός και άρα η πολιτισμική ετερότητα η οποία χρήζει άμεσης και αποτελεσματικής διαχείρισης (Χαρίτος, 2019).

Ο πολιτισμός είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές και οδηγούν στη διαφοροποίησή τους από τους συμμαθητές τους. Ο όρος «ετερότητα» εντάσσεται όλο και περισσότερο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία καλούνται να τη διαχειριστούν μέσα από την εφαρμογή παρεμβάσεων σε θεσμικό και σχολικό επίπεδο (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019). Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για τη διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού.

1.2 Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στο σχολικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κύριους κοινωνικούς θεσμούς που αναλαμβάνουν τη διαχείριση των αλλαγών που παρατηρούνται σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Στο επίκεντρο των κοινωνικών αλλαγών που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο βρίσκεται η ενίσχυση της πολιτισμικής

ποικιλομορφίας. Η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα που υπάρχει τόσο στο μαθητικό πληθυσμό όσο και στο σύνολο της κοινωνίας (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008).

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας που ενυπάρχει στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων είναι μία από τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ετερότητα είναι μία συνθήκη που απασχολεί τους εκπροσώπους των επιστημών αγωγής σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διαχείρισή της. Στο πλαίσιο αυτό παρατηρούνται πέντε μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας τα οποία εφαρμόζονται είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό στην Ελλάδα αλλά και σε άλλα κράτη. Τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας επηρεάζονται από τις αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία της χώρας που υποδέχεται τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές της εκάστοτε χώρας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται στο μαθητικό πληθυσμό και τον τρόπο που οργανώνονται τα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα πέντε μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας περιγράφονται στη συνέχεια της παρούσας ενότητας (Κεσίδου, 2008).

Το πρώτο και παλαιότερο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας είναι εκείνο της αφομοίωσης. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο οι μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες αποτελούν ένα παιδαγωγικό πρόβλημα το οποίο χρειάζεται να επιλυθεί άμεσα. Αυτή η ομάδα μαθητών φέρει τα δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τη δική της γλώσσα με αποτέλεσμα να μην έχει ισότιμες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ετερότητα είναι αναγκαίο να περιθωριοποιηθούν προκειμένου οι μαθητές να αφομοιωθούν στο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Ο σκοπός του μοντέλου της αφομοίωσης είναι οι μαθητές των μειονοτήτων να ταυτιστούν με τους γηγενείς μαθητές (Rumbaut, 2015). Στην ουσία, ο στόχος της αφομοίωσης είναι η μείωση της ετερότητας στο μαθητικό πληθυσμό. Η αφομοίωση πραγματοποιείται μέσα από την άμεση και εντατική μάθηση της επίσημης γλώσσας που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνονται οι μαθητές των μειονοτήτων. Η εκμάθηση της γλώσσας έχει ως στόχο την ενδυνάμωση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών προκειμένου να μπορέσουν να γίνουν ισότιμοι με τους υπόλοιπους μαθητές. Το

εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που υποδέχεται τα άτομα με μειονότητες έχει την υποχρέωση να παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές προκειμένου να γίνουν εξίσου ανταγωνιστικοί με τους υπόλοιπους. Η εκπλήρωση της συγκεκριμένης υποχρέωσης πραγματοποιείται μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας (Κεσίδου, 2008).

Επίσης, στο μοντέλο της αφομοίωσης το βάρος της αφομοίωσης και της προσαρμογής πέφτει στους μαθητές και όχι στο σχολείο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές των μειονοτήτων είναι εκείνοι που χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας στην οποία βρίσκονται χωρίς να πραγματοποιούνται αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων που παρακολουθούν. Τα μαθήματα που προσφέρονται, δηλαδή, στο σχολείο της χώρας υποδοχής παραμένουν τα ίδια, δεν προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες. Με τον τρόπο αυτό οι «διαφορετικοί» μαθητές μπορούν να γίνουν αποδεχτοί από το σύνολο των γηγενών συμμαθητών τους μόνο αν περιθωριοποιηθούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν από τη χώρα καταγωγής τους με κυριότερο εκείνο της γλώσσας (Σαπουντζής, 2013).

Το δεύτερο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού είναι εκείνο της ενσωμάτωσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται μία μορφή εξέλιξης του μοντέλου της αφομοίωσης καθώς στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζονται κοινά χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, όπως και σε εκείνο της αφομοίωσης, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η μητρική γλώσσα των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια δημιουργούν δυσκολίες στο σχολείο καθώς δεν επιτρέπουν στους μαθητές να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους γηγενείς. Ωστόσο, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν προτείνεται η πλήρης αποκοπή των μαθητών από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο αλλά ο περιορισμός της έκφρασής του. Ειδικότερα, το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες θεωρούνται δύο σημαντικά χαρακτηριστικά που μπορεί να χρησιμοποιήσουν τα άτομα στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν μία νέα ταυτότητα στη χώρα που ζουν (Schachner, Juang, Moffitt & van de Vijver, 2018). Ωστόσο, τα δύο αυτά χαρακτηριστικά χρειάζεται να εκφράζονται σε συγκεκριμένα πλαίσια όπως είναι ο προσωπικός τους βίος. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν καλούνται να απαρνηθούν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά ή και τη μητρική τους γλώσσα αλλά χρειάζεται να περιορίσουν την έκφρασή τους στο

δημόσιο βίο. Με τον τρόπο αυτό η πολιτισμική ετερότητα γίνεται σεβαστή χωρίς να αντιμετωπίζεται εξ ολοκλήρου ως μία προβληματική συνθήκη (Κεσίδου, 2008).

Κατά την εφαρμογή του μοντέλου της ενσωμάτωσης στο σχολικό πλαίσιο πραγματοποιούνται ορισμένες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών χωρίς όμως να μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται εντάσσονται στοιχεία που αφορούν τις αξίες που παρουσιάζονται σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν σεβασμό απέναντι στην ετερότητα. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά εντάσσονται περισσότερο ως πληροφορίες και λιγότερο ως μέσο αλληλεπίδρασης των ατόμων που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Agirdag, Merry & Van Houtte, 2016). Η ένταξη των συγκεκριμένων πληροφοριών αντιμετωπίζεται ως ένας αρωγός ενίσχυσης της αποδοχής των μαθητών των μειονοτήτων από τους γηγενείς μαθητές. Στο ίδιο πλαίσιο δίνεται έμφαση και στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας που επικρατεί στη χώρα υποδοχής. Οι μαθητές των μειονοτήτων, δηλαδή, λαμβάνουν ειδικά μαθήματα τα οποία εστιάζουν στην εκμάθηση της νέας γλώσσας προκειμένου να ενισχυθεί η ενσωμάτωσή τους στο κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο (Holland, 2012).

Η περιγραφή του μοντέλου της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δείχνει ότι και στις δύο περιπτώσεις η εκπαίδευση των μαθητών των μειονοτήτων βασίζεται σε μία μονοπολιτισμική προσέγγιση. Αναλυτικότερα, στη μονοπολιτισμική προσέγγιση η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού είναι μία συνθήκη που προκαλεί δυσκολίες στο σύνολο των μαθητών, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Η δυσκολία αυτή μπορεί να ξεπεραστεί μέσα από την επικράτηση χαρακτηριστικών που προέρχονται από τη χώρα υποδοχής. Το πολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή, που έχει η πλειοψηφία των ατόμων είναι αυτό που κυριαρχεί προκειμένου οι μαθητές που ανήκουν στις μειονότητες να γίνουν αποδεκτοί. Στη μονοπολιτισμική προσέγγιση η ευθύνη του σχολείου και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος είναι μικρή αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας. Ωστόσο, η συγκεκριμένη προσέγγιση παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα καθώς δεν καθιστά εφικτή την επίτευξη των στόχων της. Η αποτυχία της μονοπολιτισμικής προσέγγισης οδήγησε στη διαμόρφωση των επόμενων τριών μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας (Κεσίδου, 2008).

Το τρίτο μοντέλο είναι το πολυπολιτισμικό στο οποίο κεντρική σημασία έχει η έννοια της ισοτιμίας. Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας οι πολιτισμοί που ενυπάρχουν στην εκάστοτε χώρα είναι αναγκαίο να έχουν ισότιμες ευκαιρίες να αναπτυχθούν. Σε αντίθεση, δηλαδή, με τα δύο προαναφερθέντα μοντέλα, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο το πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε μειονότητας είναι ισότιμο με εκείνο των γηγενών κι με αυτό τον τρόπο πρέπει να διαχειρίζεται. Σε επίπεδο σχολείου υποστηρίζεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στη μητρική τους γλώσσα και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η εκπαίδευση των μαθητών πραγματοποιείται μέσα από τη σχεδίαση και την υλοποίηση προγραμμάτων που είναι προσαρμοσμένα στο εκάστοτε πολιτισμικό υπόβαθρο που έχουν οι μαθητές των μειονοτήτων (Gollnick & Chinn, 2006).

Ο τρόπος που αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο μοντέλο τους μαθητές των μειονοτήτων έχει θετικό πρόσημο καθώς προάγεται ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα. Παρόλα αυτά στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εντοπίζεται ένα σημαντικό μειονέκτημα το οποίο μπορεί να προκαλέσει εμπόδια στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα στο μοντέλο ενισχύεται η παράλληλη ανάπτυξη των διαφορετικών πολιτισμών χωρίς όμως να δίνεται προσοχή στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Η υιοθέτηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου, δηλαδή, μπορεί να οδηγήσει στην ομαδοποίηση των μαθητών σε επιμέρους κοινωνικά συστήματα ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές διαφορετικών πολιτισμών συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο χωρίς να αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους. Η μη ανάπτυξη σχέσεων και η προσκόλληση του μαθητή στο πολιτισμικό του υπόβαθρο δε βοηθά στην απόκτηση ενός ποιοτικού δεσμού με την ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζει (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο τονίζεται ότι η επικράτηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου στο σχολικό πλαίσιο ενισχύει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν σε σχέση με τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η αναφορά των πολιτισμικών διαφορών χωρίς να συνοδεύεται από την απόκτηση ανάλογων εμπειριών μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη της διαφορετικότητας χωρίς αυτή να έχει θετικό πρόσημο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που ανήκουν στο κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο, και ειδικά εκείνοι που βρίσκονται σε σχολεία όπου η ετερότητα δεν είναι μεγάλη, μπορεί να μην επωφεληθούν από την εφαρμογή του

πολυπολιτισμικού μοντέλου καθώς δεν θα κατανοήσουν σε βάθος την αξία της ετερότητας (Ford, 2013).

Το τέταρτο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού είναι το αντιρατσιστικό. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι εστιασμένο στο ρατσισμό που επικρατεί στο σχολικό πλαίσιο και έχει ως βασικό στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση των ρατσιστικών φαινομένων. Το αντιρατσιστικό μοντέλο συνδέει το σχολείο με την κοινωνία καθώς θεωρείται ότι η εξάλειψη του ρατσισμού στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να οδηγήσει και στην εξάλειψη του ρατσισμού στην ευρύτερη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικές ομάδες που κυριαρχούν στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο είναι εκείνες που χρειάζεται να κατανοήσουν τους λόγους που τα άτομα των μειονοτήτων οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Αυτή η κατανόηση έχει ως απώτερο στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές προκειμένου να μπορούν να επιτύχουν στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο (Νικολάου, 2010). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, χρειάζεται να εκπαιδεύονται δια βίου στο πλαίσιο μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι μαθητές χρειάζεται να μαθαίνουν για τα χαρακτηριστικά και τις αξίες των άλλων πολιτισμών καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορεί να μειωθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που φέρουν απέναντι στην ετερότητα. Η αλλαγή των στάσεων και τη απαλοιφή των προκαταλήψεων από την παιδική ή και εφηβική ηλικία μπορεί να οδηγήσει στην απαλοιφή αντίστοιχων αντιλήψεων στην κοινωνία (Cole, 2017).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του σχολείου το αντιρατσιστικό μοντέλο προσεγγίζει θετικά την ετερότητα του μαθητικού, και όχι μόνο, πληθυσμού δίνοντας έμφαση στην αποδοχή της. Η αποδοχή της ετερότητας πραγματοποιείται μέσα από την ένταξη θεμάτων που αφορούν το ρατσισμό και την ανάπτυξη αντίστοιχων συζητήσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η πρακτική αυτή βασίζεται στην αρχή ότι ο ρατσισμός είναι ένα ευρύ κοινωνικό φαινόμενο το οποίο υπάρχει σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής χωρίς να αφορά πάντα μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Στην ουσία, ο ρατσισμός απέναντι στην ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού κατέχει τις ρίζες του στο θεσμικό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα η διαχείριση της ετερότητας να γίνεται αποτελεσματική όταν πραγματοποιούνται αλλαγές στο θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι θεσμικές αλλαγές είναι μία από τις

κύριες παρεμβάσεις που προτείνει το αντιρατσιστικό μοντέλο για τη διαχείριση της ετερότητας (Ohito, 2016).

Το αντιρατσιστικό αλλά και το πολυπολιτισμικό μοντέλο εντάσσονται στην πλουραλιστική διαχείριση της ετερότητας. Αυτό συμβαίνει καθώς και στα δύο μοντέλα τονίζεται η ανάγκη αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας χωρίς όμως να προτείνεται η απομάκρυνση των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η συνύπαρξη, αν όχι και η αλληλεπίδραση, διαφορετικών πολιτισμών εντός του σχολικού πλαισίου. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση περιλαμβάνεται και το πέμπτο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας (Κεσίδου, 2008).

Το πέμπτο μοντέλο είναι το διαπολιτισμικό και αφορά τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων σε ένα ενιαίο σχολικό πλαίσιο το οποίο σέβεται και αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε στην προσπάθεια εξάλειψης των μειονεκτημάτων που παρουσιάζουν τα προαναφερθέντα μοντέλα διαχείρισης (Μήλιου, 2013). Στην ουσία, στο διαπολιτισμικό μοντέλο περιλαμβάνονται οι αρχές των δύο πλουραλιστικών μοντέλων. Αναλυτικότερα, δίνεται έμφαση αφενός στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και αφετέρου στην αποδοχή αυτής μέσα από την εκδήλωση αντιρατσιστικών συμπεριφορών. Ωστόσο, το σημείο στο οποίο διαφέρει σημαντικά το συγκεκριμένο μοντέλο από τα υπόλοιπα είναι η σημασία που δίνει στην αλληλεπίδραση των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το διαπολιτισμικό μοντέλο, δηλαδή, προτείνει όχι μόνο τη συνύπαρξη και τον αλληλοσεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών αλλά την ταυτόχρονη ανάπτυξη όλων των ατόμων σε ένα πλαίσιο που παροτρύνει την ετερότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται το πιο σύγχρονο και αποτελεσματικό για τη διαχείριση της ετερότητας (Cherng & Davis, 2017). Το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας, δηλαδή η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναλύεται εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Κεφάλαιο 2: Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1 Στόχοι και αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις διαχείρισης της ετερότητας στο περιβάλλον του σχολείου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρείται μία από τις καλύτερες λύσεις που μπορεί να δοθεί στο πρόβλημα της ανισότητας που υπάρχει στα σύγχρονα σχολεία εξαιτίας της ετερότητας που χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό. Η μεγάλη σημασία που διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σύγχρονα σχολεία μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη διερεύνηση των βασικών αρχών που τη διέπουν όπως επίσης και μέσα από την καταγραφή των στόχων που επιχειρεί να πετύχει (Gundara & Portera, 2008).

Στην προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται τρεις βασικοί άξονες οι οποίες αναδεικνύουν τις πολλές και διαφορετικές διαστάσεις που φέρει. Οι τρεις άξονες είναι ο γνωστικός, ο κοινωνικός και ο πολιτικός. Ο κοινωνικός άξονας συνδέει την σχολική κοινότητα με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ενώ ο γνωστικός άξονας εστιάζει στις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται να αναπτυχθούν προκειμένου να είναι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο πολιτικός άξονας δίνει προσοχή στο σημαίνοντα ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην εξασφάλιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Athina, Laskarina, & Vavitsas, 2018).

Σημαντικό σημείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τον «άλλο» και κατ' επέκταση την ετερότητα. Στο πλαίσιο αυτό ο «άλλος» είναι ένα άτομο που χρειάζεται να αντιμετωπίζεται με σεβασμό έχοντας τα ίδια δικαιώματα με εκείνα των γηγενών. Η εκπαίδευση στοχεύει στο να βοηθήσει τη συνύπαρξη των διαφορετικών ατόμων και να εξισορροπήσει τις διαφορές τους σεβόμενη το δικαίωμα στη διαφορετικότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχει η αρχή ότι η ετερότητα δεν αποτελεί ένα επικίνδυνο χαρακτηριστικό αλλά μία πηγή εμπλουτισμού και προσωπικής ανάπτυξης όλων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Τα οφέλη της ετερότητας γίνονται εφικτά μέσα από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξέχοντα ρόλο έχει η αλληλεπίδραση των ατόμων και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων η οποία μπορεί να οδηγήσει στην αρμονική συνύπαρξη και συνδημιουργία του σχολικού και άρα κοινωνικού πλαισίου (Portera, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως και κάθε άλλη προσέγγιση βασίζεται σε διαφορετικές θεωρίες. Ανάμεσα σε αυτές τις θεωρίες είναι και εκείνη της κοινωνικής δικαιοσύνης σύμφωνα με την οποία στο σχολείο παρουσιάζονται σημαντικές αδικίες μεταξύ των μαθητών οι οποίες είναι απόρροια του ευρύτερου άδικου κοινωνικού συστήματος. Υπό αυτό πρίσμα το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο χρειάζεται να αναδείξει και τελικά να καταπολεμήσει τις κοινωνικές αδικίες που υφίστανται μέσα από την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι το περιβάλλον που οφείλει να ενημερώσει τους μαθητές σε σχέση με τα πανανθρώπινα δικαιώματά τους και τους τρόπους που μπορούν να δράσουν για να τα εξασφαλίσουν (Nieuwenhuis, 2010). Αυτές οι αρχές της θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν επηρεάσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο της οποίας υπάρχει η πεποίθηση ότι στο σχολείο χρειάζεται να διαμορφώνονται στάσεις ισότητας και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα καθώς όλοι οι άνθρωποι αξίζουν δίκαιης αντιμετώπισης (Bleszynska, 2008).

Μία άλλη θεωρία η οποία έχει επηρεάσει τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παιδαγωγική ισότητα. Σύμφωνα με την Banks (2004) ένα από τα βασικά σημεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές χρειάζεται να λαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο σχολείο. Στην ουσία, στη θεωρία της παιδαγωγικής ισότητας και κατ' επέκταση στη

διαπολιτισμική εκπαίδευση όλοι οι μαθητές είναι ίσοι στο πλαίσιο του σχολείου και χρειάζεται να λαμβάνουν εξίσου ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες προκειμένου να φτάσουν στο καλύτερο επίπεδο που μπορούν (Gorski, 2006).

Ένας από τους ειδικούς που έχουν ασχοληθεί με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ειδικότερα με την καταγραφή των βασικών της αρχών είναι ο Essinger (1991 όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2008). Ο Essinger αναφέρει την ύπαρξη τεσσάρων θεμελιακών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την κατάρριψη του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης. Όσον αφορά την αρχή της ενσυναίσθησης αυτό που καταγράφεται είναι ότι το σχολείο ως θεσμός αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αναγκαίο να εκφράσει ενσυναίσθηση και να την καλλιεργήσει στο μαθητικό πληθυσμό. Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθείται η κατανόηση των συνθηκών που βιώνουν τα άλλα άτομα ο οποίος οδηγεί τελικά στην αποδοχή και συμπάθεια προς αυτά (Konstantinovna, Alexandrovna, Nikolaevich, Anatolyevna & Magomedov, 2017). Η δεύτερη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή η αλληλεγγύη, σχετίζεται με την ανάπτυξη μίας συλλογικής συνείδησης η οποία διαμορφώνεται από το σύνολο των ατόμων που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον. Η συλλογική συνείδηση οδηγεί στον παραμερισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και στην υπεράσπιση της συλλογικής δικαιοσύνης (Νικολάου, 2008). Η αρχή του σεβασμού αφορά την έκφραση σεβασμού προς οποιαδήποτε ετερότητα ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Η τέταρτη και τελευταία αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως καταγράφεται από τον Essinger αφορά την προσπάθεια των ατόμων εντός του σχολικού πλαισίου να απαλλαγούν από εθνικά στερεότυπα ή προκαταλήψεις που έχουν προκειμένου να αποκτήσουν ένα διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης (Kesidou, 2019). Αυτές οι τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν και στόχοι της συγκεκριμένης προσέγγισης (Νικολάου, 2008).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρείται η διαμόρφωση μίας κοινής κουλτούρας μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στο ίδιο σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να διαμορφώσει μία κοινή για όλους κουλτούρα στην οποία θα επικρατεί αμοιβαίος σεβασμός, ειλικρίνεια, αυτονομία, προστασία, δικαιοσύνη και το δικαίωμα της βελτίωσης. Αυτό σημαίνει ότι σύμφωνα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαντικό

ρόλο δεν παίζει η διαιώνιση των κοινωνικών και ηθικών αρχών που διέπουν το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα αλλά η διαμόρφωση νέων αρχών οι οποίες ευνοούν και προστατεύουν το σύνολο των ατόμων ανεξάρτητα από την ετερότητα που παρατηρείται σε αυτά (Portera, 2011).

Η καταγραφή και η μελέτη των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βοηθά στην κατανόηση της συγκεκριμένης προσέγγισης. Σε γενικό επίπεδο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εντοπίζονται δύο εξίσου σημαντικές περιοχές. Η πρώτη περιοχή είναι η συμπερίληψη όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο υπό το πρίσμα της ισότητας και του σεβασμού. Η δεύτερη περιοχή είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία καθώς με αυτό τον τρόπο τα άτομα θα μάθουν να ζουν όλα μαζί τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής πραγματικότητας. Αυτές οι δύο περιοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να διαχειριστούν την ετερότητα του σχολικού πληθυσμού (Holm & Zilliacus, 2009). Στη συνέχεια της εργασίας περιγράφεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή και τη διαφύλαξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο σκοπός ενός διαπολιτισμικού σχολείου είναι να παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν αξίες και στάσεις που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν και να ζήσουν σε μία κοινωνία που θα συνυπάρχουν αρμονικά με την ετερότητα. Στην κατάκτηση αυτού του στόχου εξέχοντα ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μέσα από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις τους μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους οι οποίοι βρίσκονται σε συμφωνία με τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Austin, Rickard & Reilly, 2017).

Ο πρώτος ρόλος που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά την ένδειξη σεβασμού απέναντι στην πολιτισμική ταυτότητα του εκάστοτε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, οφείλουν τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο να σέβονται το σύνολο των μαθητών και να προάγουν αυτό το σεβασμό στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Υπό αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους και τεχνικές

οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών και άρα παρέχουν ποιοτικές και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε αυτούς. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν γνώσεις που αφορούν διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τα στοιχεία που οδηγούν στην ετερότητα. Η παροχή γνώσεων είναι αναγκαίο να συνδυάζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Osad'an, Reid & Belešová, 2016).

Ένα σημαντικό σημείο της διαμόρφωσης μίας διαπολιτισμικά κατευθυνόμενης διδασκαλίας που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς είναι η ενίσχυση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, καλούνται να διαμορφώσουν μία διδακτική συνθήκη η οποία ελκύει το ενδιαφέρον και ταυτόχρονα την παρακίνηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες είναι αναγκαίο να προσφέρουν κίνητρα στους μαθητές ως προς την απόκτηση γνώσεων για άλλους πολιτισμούς και την ίδια στιγμή να ασχοληθούν με θέματα τα οποία άπτονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Αυτός ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς βοηθά στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς όμως να χάνεται ο διδακτικός τους ρόλος (Vieluf & Göbel, 2019).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των διαπολιτισμικών αρχών ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι η ικανοποίηση όλου του φάσματος αναγκών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, καλούνται να αφογκράζονται και να κατανοούν τόσο τις γνωστικές όσο και τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και να τις ικανοποιούν μέσα από τη διδασκαλία. Η ικανοποίηση των αναγκών οδηγεί στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής των παιδιών και στην ενίσχυση της αυτονομίας τους. Στην ουσία, μέσα από τη διδασκαλία τα παιδιά ενδυναμώνονται σε όλα τα πεδία ανάπτυξης και είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνυπάρξουν αρμονικά στα διαφορετικά εξωσχολικά πλαίσια (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών να παρέχουν μία ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές μέσα από την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί τη διαμόρφωση μίας θετικής σχέσης με τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή,

είναι τα άτομα που καλούνται να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές αναπτύσσοντας μία θετική σχέση μαζί τους. Η ανάπτυξη αυτού του είδους σχέσης απαιτεί την υιοθέτηση παιδοκεντρικών τεχνικών οι οποίες ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στην κατάκτηση των γνώσεων και άρα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποτραβηχτεί από τη θέση του ειδήμονα που έχει την εξουσία και να τη μοιραστεί μαζί με τους μαθητές του. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές λαμβάνουν το χώρο και το χρόνο που χρειάζονται για να κατακτήσουν γνώσεις και να τις εφαρμόσουν με αυτονομία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Loo, Trakulkasemsuk & Zilli, 2019).

Ένας ακόμα ρόλος που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της ετερότητας αφορά την επίλυση των συγκρούσεων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλύσουν οποιοδήποτε είδους σύγκρουση που παρατηρείται και δημιουργείται στο σχολείο μεταξύ των μαθητών της ετερότητας και των γηγενών μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο παρατηρούνται τρεις επιμέρους ρόλοι. Ο πρώτος ρόλος είναι εκείνος της πρόληψης καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μία ποιοτική επικοινωνία μεταξύ τους. Η παροχή βοήθειας στην επικοινωνία λειτουργεί ως πρόληψη για την εμφάνιση συγκρούσεων. Ο δεύτερος επιμέρους ρόλος είναι εκείνος της αποκατάστασης και αφορά τη ρύθμιση των εντάσεων ή των συγκρούσεων που συμβαίνουν μεταξύ των μαθητών. Ο τρίτος ρόλος σχετίζεται με την επίλυση και την εξάλειψη των συγκρούσεων μέσα από την ανάπτυξη ενός νέου και δημιουργικού τρόπου σκέψης. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι θεωρητικοί παρατηρητές στα σχολεία της ετερότητας καθώς είναι τα άτομα που χρειάζεται να παρεμβαίνουν προκειμένου να προωθήσουν τις αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης σε πρακτικό επίπεδο (Tomé-Fernández, 2017).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία όπου η διαχείριση της ετερότητας πραγματοποιείται μέσα από το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναλαμβάνουν την επικοινωνία με την οικογένεια και ειδικότερα τους γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες που χρειάζεται να δημιουργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού απέναντι σε όλους τους μαθητές το οποίο αφορά και την εμπλοκή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι επαγγελματίες καλούνται να επικοινωνούν με τους γονείς, να κατανοήσουν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των

γονέων και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί γίνονται αρωγοί της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής σκέψης τόσο εντός όσο και εκτός των ορίων της σχολικής πραγματικότητας (Achaeva, Daurova, Pospelova & Borysov, 2018).

Τέλος, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταρρίψουν τα ρατσιστικά στερεότυπα ή και τις προκαταλήψεις που επικρατούν στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνει εφικτή η κατάρριψη των ανισοτήτων που βιώνουν οι μαθητές της ετερότητας. Ο συγκεκριμένος ρόλος των εκπαιδευτικών απαιτεί η συνεργασία με τους συναδέλφους, την ηγεσία αλλά και τους κοινοτικούς φορείς προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ όλων των ατόμων. Η ανάπτυξη σεβασμού και αποδοχής απέναντι στην ετερότητα είναι μία διαδικασία που βασίζεται στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ατόμων. Η συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές οι οποίοι βλέπουν στην πράξη πως εφαρμόζεται ο διαπολιτισμικός τρόπος συμπεριφοράς (Hernández-Bravo, Cardona-Moltó & Hernández-Bravo, 2017).

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μία απαιτητική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να διατελέσουν διαφορετικούς και σύνθετους ρόλους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να εφαρμόσει τόσο διδακτικές όσο και παιδαγωγικές πρακτικές προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2019). Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζονται παραδείγματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

2.3 Παραδείγματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί από πολλές χώρες ως ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρωταγωνιστεί στις χώρες του δυτικού κόσμου και ειδικότερα στην Ευρώπη οι οποίες αναλαμβάνουν την εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό ή και προσφυγικό υπόβαθρο. Στην Ευρώπη, σε αντίθεση με τις ΗΠΑ όπου επικρατεί το πολυπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης, η διαπολιτισμική

εκπαίδευση δίνει έμφαση στους μαθητές της ετερότητας και τη συμπερίληψη αυτών στα σχολεία που φοιτούν οι γηγενείς μαθητές (Valiandes, Neophytou & Hajisoteriou, 2018). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται με διαφορετικούς τρόπους οι οποίοι παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι οι πολιτικές και οι πρακτικές που παρατηρούνται στις σκανδιναβικές χώρες. Ο σκοπός της εκπαίδευσης που παρέχεται στη Σκανδιναβία είναι η εξυπηρέτηση του κοινού καλού καθώς εστιάζει στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα. Αυτές οι αξίες βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Mikander, Zilliacus & Holm, 2018). Στις χώρες της Σκανδιναβίας, όπως είναι η Σουηδία είναι υποχρεωτική η συμπερίληψη των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο η ετερότητα δεν προσεγγίζεται ως ένα πρόβλημα αλλά ως ένα φυσικό φαινόμενο το οποίο χρήζει σεβασμού αποδοχής από όλα τα άτομα εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Σε πρακτικό επίπεδο η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται μέσα από την παροχή της δυνατότητας στους μαθητές της ετερότητας να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα τόσο στο σχολείο όσο και στο εξωσχολικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές της ετερότητας έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα που διεξάγονται στη μητρική τους γλώσσα. Μία άλλη διαπολιτισμική πρακτική που εφαρμόζεται στις χώρες της Σκανδιναβίας αφορά τη διδασκαλία των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα σκανδιναβικά σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών διδάσκονται στοιχεία που αφορούν το σύνολο των θρησκευμάτων προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και σεβασμό προς τη θρησκευτική ετερότητα. Στο ίδιο πλαίσιο διεξάγονται δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν τις θρησκείες και να τις σεβαστούν. Με τους δύο αυτούς τρόπους στη Σκανδιναβία εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προωθείται η αρμονική συνύπαρξη των ατόμων (von Brömssen & Olga, 2010).

Ένα άλλο παράδειγμα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζεται στη Γερμανία. Στη Γερμανία έχουν πραγματοποιηθεί αλλαγές στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Στις αλλαγές περιλαμβάνεται η παροχή διδακτικού υλικού το οποίο

εμπεριέχει στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς που βοηθούν το σύνολο των μαθητών να ταυτιστεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, στα σχολεία εργάζονται μη Γερμανοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι σε θέση να επικοινωνήσουν στη μητρική γλώσσα με τα παιδιά των μειονοτήτων. Στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γερμανικά σχολεία είναι υποχρεωμένοι να εκφράζουν μία ουδέτερη στάση απέναντι σε πολιτικά και πολιτισμικά θέματα ή και γεγονότα προκειμένου να μη διαιωνίζονται τα υφιστάμενα ρατσιστικά στερεότυπα (Faas, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται ως μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας και σε χώρες που δεν περιλαμβάνονται στο δυτικό κόσμο. Ανάμεσα στις χώρες αυτές είναι η Ιαπωνία στην οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται η διαδικασία κατά την οποία όλοι οι μαθητές λαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες εντός του σχολικού πλαισίου. Στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ιαπωνίας εφαρμόζεται μία ολιτιστική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία όλα τα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα είναι υπεύθυνα για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Στο πλαίσιο αυτό εργάζονται επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι νοσηλευτές, προκειμένου να ικανοποιηθεί όλο το φάσμα αναγκών των μαθητών. Ο κάθε ένας επαγγελματίας αλλά και όλοι οι επαγγελματίες ως σύνολο εστιάζουν στην προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών σε ένα πνεύμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Η εμπλοκή όλων των επαγγελματιών σε αυτή τη διαδικασία θεωρείται αποτελεσματική διαπολιτισμική προσέγγιση καθώς βοηθά τα παιδιά της ετερότητας και τα γηγενή παιδιά να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους. Μία άλλη εξίσου σημαντική προσέγγιση που αξιοποιείται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση της Ιαπωνίας είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και την οικογένεια των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρίσκονται σε συχνή επικοινωνία με τους γονείς και να ενισχύουν την εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Ακόμα, το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται με εξωσχολικούς κοινοτικούς φορείς προκειμένου να ικανοποιηθεί όλες τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους (Shibuya, 2011).

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται ως μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Hajisoteriou και Angelides (2017) τα τελευταία χρόνια στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

πραγματοποιούνται όλο και περισσότερες προσπάθειες εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κυπριακή διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ενός δημοκρατικού και ανθρωπιστικού σχολείου στο οποίο όλοι οι μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι και αποδεχτοί. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται πιλοτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία αφορούν τη διδασκαλία των μουσικών παραδόσεων, της ιστορίας, της λογοτεχνίας και της θρησκείας των παιδιών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες. Ακόμα, δίνεται έμφαση στην παροχή προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης τα οποία εστιάζουν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά της ετερότητας. Οι προσπάθειες που διεξάγονται στην Κύπρο βρίσκονται σε αρχικό στάδιο καθώς στην πράξη φαίνεται ότι δεν εφαρμόζονται εξ ολοκλήρου οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αποτυχία των προσπαθειών έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί καθολικές δομικές αλλαγές στις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές και στα προγράμματα σπουδών (Hajisoteriou & Angelides, 2017).

Το παράδειγμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στην Κύπρο παρουσιάζει κοινά σημεία με τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας που εφαρμόζεται στην Ελλάδα καθώς και στις δύο περιπτώσεις διεξάγονται συνεχώς νέες προσπάθειες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού είναι ορατή εδώ και αρκετές δεκαετίες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσονται όλο και περισσότερες πολιτικές οι οποίες συνάδουν στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επιτυγχάνονται εξ ολοκλήρου οι στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου διαχείρισης. Ο πρώτος νόμος θέσπισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο 2413/1996 στον οποίο δημιουργήθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα συγκεκριμένα σχολεία φοιτούσαν μαθητές ελληνικής καταγωγής και μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Ο βασικός στόχος των σχολείων ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές που ανήκαν σε μειονότητες ενώ ενθαρρύνθηκε και η πραγματοποίηση προσαρμογών στα

προγράμματα σπουδών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών της ετερότητας. Αυτή η προσπάθεια δε θεωρείται ιδιαίτερος επιτυχημένη καθώς δεν έγινε εφικτή η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο επικρατεί σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας (Mitakidou, 2011).

Ο νόμος 2413/1996 βρίσκεται σε ισχύ μέχρι και σήμερα αναγνωρίζοντας την ανάγκη παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της χώρας. Σε αυτό το νομικό πλαίσιο δίνεται έμφαση στη φοίτηση όλων των παιδιών στα ελληνικά σχολεία ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, στην παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, στην εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που εξασφαλίζουν την επίτευξη της βέλτιστης απόδοσης όλων των μαθητών και στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από το σχολείο στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία (Parthenis, 2010).

Μετά την πρώτη απόπειρα σχηματισμού της ελληνικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ακολούθησε η εφαρμογή και άλλων παρεμβάσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι τα σχολεία της μειονότητας τα οποία υπάρχουν στη Θράκη και αφορούν τη φοίτηση μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας. Το χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υπάρχει σε αυτά τα σχολεία είναι η διδασκαλία μαθημάτων τόσο στην ελληνική όσο και στην τουρκική γλώσσα. Οι μαθητές, δηλαδή, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν τη μητρική τους γλώσσα εντός του σχολικού πλαισίου. Ωστόσο, στα σχολεία αυτά δε φοιτούν γηγενείς μαθητές (Zachos, 2020).

Επίσης, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται μέσα από την εκτέλεση προσπαθειών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, πραγματοποιούνται παρεμβάσεις που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν μία παιδαγωγική πρακτική που εστιάζει στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και παράλληλα τους επιτρέπει να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές των μειονοτήτων (Maniatis, 2012). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε διαθεματικές στρατηγικές διδασκαλίας στις οποίες χρησιμοποιούνται θέματα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ακόμα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων που προωθούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ατόμων εντός

της σχολικής διαπολιτισμικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εκπαίδευσή τους καλούνται να αποβάλλουν τα πολιτισμικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρουν προκειμένου να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά της ετερότητας (Panitsides & Vlachou, 2018). Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ρόλο έχουν και οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, δηλαδή, οι διευθυντές οι οποίοι χρειάζεται να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να υποστηρίξουν το διδακτικό προσωπικό (Leko & Brownell, 2009).

Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες εστιάζουν σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Στις ομάδες μαθητών περιλαμβάνονται οι Ρομά, οι παλιννοστούντες και οι μαθητές που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στο πλαίσιο αυτό έχουν πραγματοποιηθεί προγράμματα εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μαθητών που υλοποιήθηκαν σε συνεργασία του ελληνικού κράτους και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, ενίσχυσης της σύνδεσης μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και δραστηριότητες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Parthenis & Michalis, 2018).

Μία άλλη εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία και σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι εκείνη που αφορά την ένταξη επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο σχολείο. Η ύπαρξη επαγγελματιών ψυχικής υγείας, όπως είναι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, προσφέρει τη δυνατότητα παροχή υποστήριξης στα παιδιά και τους γονείς που ανήκουν σε μειονότητες προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες. Στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους μαθητές της ετερότητας και να επιλύσουν τις συγκρούσεις που πιθανώς εμφανιστούν στο σχολικό περιβάλλον (Mokias, 2019).

Επιπλέον, μία πρόσφατη προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η διαμόρφωση των Εγκαταστάσεων Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Η παρέμβαση αυτή εστιάζει στο μαθητικό πληθυσμό των προσφύγων ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή

αύξηση τα τελευταία χρόνια. Στο πλαίσιο της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την ετερότητα του προσφυγικό πληθυσμού και να βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν στο ελληνικό σχολείο. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση δίνεται έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ούτως ώστε οι μαθητές να συμπεριληφθούν στο ελληνικό σχολείο. Σημαντικό σημείο αυτής της παρέμβασης το οποίο έρχεται σε αντίθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η μη ένταξη των μαθητών προσφυγικού υπόβαθρου στα ελληνικά σχολεία. Στις Εγκαταστάσεις Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, δηλαδή, φοιτούν μόνο πρόσφυγες μαθητές ως ένα πρώτο βήμα για την ένταξη τους στο σχολείο (Papapostolou, Manoli & Mouti, 2020).

Τέλος, στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες οι οποίες παρεμποδίζουν την επίτευξη των στόχων που τίθενται σε θεωρητικό επίπεδο. Στο πλαίσιο των δυσκολιών παρατηρούνται οι μειωμένες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ετερότητα και οι περιορισμοί που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις οδηγίες που λαμβάνουν για τη διαχείριση της ετερότητας. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται η έλλειψη πόρων που μπορούν να διατεθούν για την πραγματοποίηση σημαντικών αλλαγών στα ελληνικά σχολεία προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικότητας (Zotou, 2017). Ακόμα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνεται προσοχή στις γλωσσικές ανάγκες που έχουν οι μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες. Οι μαθητές της ετερότητας καλούνται να μάθουν την ελληνική γλώσσα χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό εκλείπουν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορούν το σεβασμό και την αποδοχή του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών. Τα εμπόδια που συναντώνται στην ελληνική διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνονται ορατά από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις για το συγκεκριμένο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας (Marioleni, 2016). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 3: Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1 Ευρήματα για τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών

Οι απόψεις που έχουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μελετώνται τα τελευταία έτη από την ελληνική επιστημονική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως επίσης και στον τρόπο που εκείνοι υλοποιούν τις αρχές της στο ελληνικό σχολείο.

Μία άλλη έρευνα στην οποία εξετάστηκαν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη της Tsaliki (2017a) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές απόψεις για τη μορφή αυτή εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται ενήμεροι σε σχέση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή των αρχών εξαιτίας πολλών παραγόντων, όπως είναι η ακαταλληλότητα των σχολικών

εγχειριδίων και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι εξοικειωμένοι σε θεωρητικό επίπεδο με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά δυσκολεύονται στην πρακτική υλοποίησή της στο σχολικό περιβάλλον. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και στην έρευνα της Paramichael (2008) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από την Κύπρο. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την αποδοχή της ετερότητας και την καταπολέμηση των ρατσιστικών και ξενοφοβικών αντιλήψεων. Στην ίδια έρευνα οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί την αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Οι θετικές απόψεις που διατηρούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδείχθηκαν και στη μελέτη των Chranioti και Arvanitis (2018). Η έρευνα είχε ως στόχο της διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι ερευνήτριες αναφέρουν στα αποτελέσματα της μελέτης τους ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν θετικές στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι ενήμεροι αναφορικά με τις βασικές της αρχές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι οι βασικοί παράγοντες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, η αποδοχή και ο σεβασμός της ετερότητας, η ικανοποίηση των ατόμων κατά την αλληλεπίδραση με άτομα από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και η αυτοπεποίθηση στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο ίδιο πλαίσιο υπάρχουν στοιχεία που αφορούν τις πρακτικές που ακολουθούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα της Tsaliki (2017b) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις αρχές της συνεργατικής μάθησης, της ομαδικής εργασίας και της διεπιστημονικής προσέγγισης. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης το οποίο ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών. Τέλος, στην έρευνα των Palaiologou και Faas (2012) καταγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την ανθρωπιστική προσέγγιση στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τη διαπολιτισμική ετερότητα που υπάρχει στη σχολική τάξη. Στη συγκεκριμένη έρευνα

οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι απαιτείται η πραγματοποίηση αλλαγών στις ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές προκειμένου να διαμορφωθεί μία ολοκληρωμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού

3.2 Ευρήματα για τις απόψεις ξένων εκπαιδευτικών

Οι απόψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μελετώνται και από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι η εμπειρική έρευνα των Forrest, Lean και Dunn (2015) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από την Αυστραλία. Στη συγκεκριμένη μελέτη βρέθηκε ότι διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στην ετερότητα και την εφαρμογή στρατηγικών που προωθούν το σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες της έρευνας των ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, αναφέρουν ότι κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτείται η προσαρμογή της διδασκαλίας και της σχολικής λειτουργίας στις κοινωνικές και οικονομικές δυνατότητες και ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Μία άλλη μελέτη στην οποία παρουσιάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη των Bastos και Araújo e Sa (2015) που διεξήχθη στην Πορτογαλία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν θετικές απόψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τονίζοντας ότι είναι μία περίπλοκη προσέγγιση στην οποία περιλαμβάνονται συναισθηματικές, γνωστικές και πρακτικές διαστάσεις. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη διαμόρφωσης θετικών στάσεων και συναισθημάτων απέναντι στην ετερότητα προκειμένου να υλοποιηθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο δόθηκε προσοχή στην ανάγκη εφαρμογής διδακτικών μεθόδων που συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να δοθούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Αντίστοιχα αποτελέσματα καταγράφηκαν και από τους Fungchomchoei και Kardkarnklai (2016) που μελέτησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Ταϊλάνδη.

Τέλος, χρειάζεται να τονιστεί ότι κατά τη διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ετερότητα στο

σχολείο αναδεικνύονται οι επιμορφωτικές ανάγκες που εκείνοι παρουσιάζουν. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Nganga (2016) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην εφαρμογή στρατηγικών μάθησης και δραστηριοτήτων που προωθούν τις αρχές της μορφής αυτής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σημαντικές ελλείψεις στη διαχείριση της ετερότητας οι οποίες μπορούν να καλυφθούν μέσα από την επιμόρφωσή τους (Yurtseven & Altun, 2015).

3.3 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Η μελέτη των ερευνών που διεξάγονται σε εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο αναδεικνύει τις θετικές απόψεις που εκείνοι διατηρούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι εξοικειωμένοι σε θεωρητικό επίπεδο με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα επιθυμούν να τις εφαρμόσουν στο σχολικό πλαίσιο που εργάζονται. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δυσκολίες στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση της ετερότητας οφείλονται σε δύο βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι οι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες δεν υποστηρίζουν τη διαμόρφωση σχολείων που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι θεωρητικές αλλά όχι πρακτικές. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλείψεις αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν προκλήσεις στο πλαίσιο της διαχείρισης της ετερότητας των μαθητών.

Στην παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που υλοποιείται στη χώρα. Η μελέτη αυτή μπορεί να αναδείξει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της Ελληνικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και άρα να οδηγήσει στην καταγραφή προτάσεων που θα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

Η ενότητα του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας αποτελεί το πρακτικό τμήμα της και σκοπός είναι πρώτα να παρουσιάσει τη μεθοδολογία στην οποία βασίστηκε η έρευνα που εκτελέστηκε, έπειτα τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την έρευνα και τέλος τα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τα προαναφερθέντα αποτελέσματα.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας αποτελεί τη συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην ουσία, μέσω της οποίας έγινε εισαγωγή στο βασικό θέμα της εργασίας – τη διαπολιτισμική εκπαίδευση – ενώ παράλληλα αναπτύχθηκαν και ευρήματα άλλων ερευνών είτε από την Ελλάδα είτε από άλλες χώρες πάνω στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η ενότητα της έρευνας καλύπτει δύο κεφάλαια συνολικά. Το πρώτο κεφάλαιο, είναι αφιερωμένο στην ανάλυση και ανάπτυξη της μεθοδολογίας και της ερευνητικής στρατηγικής που δημιούργησε η ερευνήτρια προκειμένου να απαντήσει στα ερωτήματα που σχετίζονταν με την έρευνα. Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσονται οι

ενότητες της μεθοδολογίας, του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων, του δείγματος, του εργαλείου συλλογής δεδομένων, της διαδικασίας ανάλυσης και έρευνας αλλά και της ηθικής της έρευνας. Το δεύτερο κεφάλαιο, είναι αφιερωμένο στην συγγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.1 Σκοπός της Έρευνας

Ένα από τα καθοριστικότερα χαρακτηριστικά μιας έρευνας δεν είναι άλλο παρά ο σκοπός της. Ο σκοπός, ως στοιχείο μιας έρευνας, αποτελεί την αφετηρία της, αλλά και τον τελικό προορισμό της. Από τη μία, αποτελεί την αφετηρία, καθώς είναι το έναυσμα το οποίο χαρακτηρίζει την έναρξή της αλλά από την άλλη χαρακτηρίζει και το τέλος της – που θέλει δηλαδή να φτάσει. Οι ερευνητές, κατά την συγγραφή των μεθοδολογιών τους πολλές φορές δηλώνουν άμεσα και ξεκάθαρα το σκοπό τους. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις ερευνητών που δεν σημειώνουν ξεκάθαρα το στόχο της έρευνάς τους αλλά αυτός προκύπτει μέσα από το σύνολο των όσων γράφουν. Αυτό στο οποίο, ωστόσο, συγκλίνουν όλες οι απόψεις είναι πως ο σκοπός της έρευνας είναι το βασικό συστατικό της ύπαρξής της και θα πρέπει να είναι αντιληπτός. Επίσης, ο σκοπός μιας έρευνας δεν αποτελεί μονοδιάστατη έννοια και εμπλέκει μέσα της και άλλες έννοιες όπως το δείγμα και οι μεταβλητές της έρευνας (Finfgeld-Connett, 2018).

Μιλώντας για μεταβλητές, αξίζει να σημειωθεί πως οι μεταβλητές είναι και αυτές μια έννοια που εμπλέκεται στα πλαίσια μιας εργασίας και φυσικά σχετίζονται με το σκοπό της. Οι μεταβλητές σε πολλές περιπτώσεις είναι είτε δύο, είτε περισσότερες. Στην περίπτωση αυτή, σκοπός της έρευνας είναι να αποδείξει μια σχέση που υποπτεύεται ο ερευνητής πως υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές. Η ύπαρξη της σχέσης, ωστόσο, δεν είναι δεδομένη και έτσι ο σκοπός της έρευνας αποκτά μια πολυδιάστατη σημασία (Τσιπλητάρης & Μπάμπαλης, 2011).

Η ύπαρξη μεταβλητών στις έρευνες, βέβαια, δε θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι δεδομένο καθώς υπάρχουν είδη ερευνών που δεν εμπλέκουν στα όριά τους, την έννοια των μεταβλητών. Οι έρευνες αυτές ως επί το πλείστον είναι γνωστές ως περιγραφικές. Σκοπός των ερευνών αυτών, λαμβάνοντας υπόψη το όνομά τους, είναι η περιγραφή στην ουσία της έννοιας που διερευνάται ή η επιβεβαίωση των υποθέσεων του ερευνητή ή άλλων ευρημάτων από προηγούμενες έρευνες (Αναστασιάδου, 2012).

Συμπερασματικά, η έννοια του σκοπού στα πλαίσια της έρευνας είναι σημαντική και καθορίζει την πορεία της έρευνας. Επίσης, οι ερευνητές θα πρέπει να δίνουν την απαραίτητη προσοχή στη διατύπωση του σκοπού της έρευνας, έτσι ώστε να είναι ορθός και εύληπτος, για να μπορεί να κατανοηθεί είτε από αναγνώστες που σχετίζονται με το αντικείμενο είτε όχι. Επίσης, οι έρευνες που εμπλέκουν μεταβλητές θα πρέπει να τις ορίζουν ορθά και κατανοητά ενώ παράλληλα να μπορούν να μελετηθούν στα πλαίσια της έρευνας με τον τρόπο που έχουν αποφασίσει οι ερευνητές να τις μελετήσουν (Creswell & Creswell, 2017).

Σκοπός της παρούσης εργασίας, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη και όλα τα παραπάνω στοιχεία του σκοπού της έρευνας, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολεία στην Ελλάδα.

4.2 Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας

Μέσα από το βασικό σκοπό της έρευνας, προκύπτουν παράλληλα, ορισμένοι επιμέρους στόχοι της έρευνας που επεκτείνουν την έρευνα οδηγώντας τη σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις στις οποίες η ερευνήτρια αποφάσισε να διερευνήσει με βάση τα ευρήματα άλλων ερευνών σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο αλλά και το κενό που εντοπίζεται στο επίπεδο εμπάθισης των ερευνών που εκτελούνται σε εγχώριο επίπεδο.

Έτσι, εκτός από τη διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολεία στην Ελλάδα προέκυψαν και επιμέρους στόχοι γι' αυτό παράλληλα, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται διαπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό σχολείο και σε ποιο βαθμό παρατηρείται πρόοδος στην οργάνωση του διαπολιτισμικού σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επωμίζονται ίσως το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για την ορθή υλοποίηση του σχεδιασμού της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, επειδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται εφικτός μόνο με την αρωγή της Πολιτείας, διερευνήθηκαν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα και ποιες είναι οι πιθανές αδυναμίες που υπάρχουν.

4.3 Μεθοδολογία

Μιλώντας για τη μεθοδολογία, κανείς, μιας έρευνας μιλά για τον στρατηγικό σχεδιασμό της και τους τρόπους και τα μέσα που οι ερευνητές επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στην έρευνά τους. Η έρευνα που εκτελέστηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας χαρακτηρίζεται ποσοτική. Οι ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης σχετίζονται με αριθμούς κατά μια έννοια, με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων, αριθμητικά δεδομένα, εργαλεία συλλογής δεδομένων με δυνατότητα παραγωγής αριθμητικών δεδομένων και τελικά καταλήγουν σε αριθμητικά συμπεράσματα (Polit & Beck, 2010).

Η μεθοδολογία, όπως και ο σκοπός της έρευνας, δεν αποτελεί μια απλή έννοια. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει μια ποικιλία μεθόδων, τρόπων και μέσων με τα οποία οι ερευνητές πορεύονται για να φτάσουν στο σκοπό της έρευνά τους. Έτσι, η μεθοδολογία της έρευνας ορίζει το σχεδιασμό και την τελική ανάπτυξή της (Δημητρόπουλος, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως μια ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από 8 στρατηγικά και πολύ συγκεκριμένα βήματα:

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.
2. Εισαγωγή των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία βασίζονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.
3. Ερευνητικός σχεδιασμός έτσι ώστε να βρεθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.
4. Διεξαγωγή έρευνας.
5. Εξαγωγή δεδομένων και ανάλυση αυτών με τρόπο ώστε να προκύψουν τα κατάλληλα αποτελέσματα.
6. Συγγραφή των αποτελεσμάτων και έπειτα των συμπερασμάτων.
7. Συζήτηση με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας αλλά και άλλων ερευνών με όμοια ή αντίθετα ευρήματα.
8. Προσπάθεια για τη μεταφορά των συμπερασμάτων στο γενικό πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Προτεραιότητα των ποσοτικών ερευνών είναι η δημιουργία μεγάλων δειγμάτων με πληθώρα συμμετεχόντων εκ του γενικού πληθυσμού και από το γεγονός αυτό μπορεί να συμπεράνει κανείς πως η ποσότητα του δείγματος παίζει σημαντικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι ποσοτικές έρευνες βασίζονται στους αριθμούς και προτεραιότητα είναι κατά βάση η πληθώρα δεδομένων που θα προκύψουν από το δείγμα και τα οποία σχετίζονται με το θέμα της έρευνας που διερευνάται. Επομένως, οι ποσοτικές μέθοδοι βασίζονται στην ποσότητα και διερευνούν ένα φαινόμενο με την ποσοτική οπτική, ενώ δεν αποσκοπούν στην αναζήτηση βαθύτερων νοημάτων και εξειδικευμένων εννοιών όπως οι ποιοτικές έρευνες (McNabb, 2015).

Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου έρευνας στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε η καταλληλότερη καθώς καταγράφονται χαρακτηριστικά, συνθήκες, συμπεριφορές και απόψεις με σκοπό την παραγωγή αποτελεσμάτων και κατ' επέκταση συμπερασμάτων που έπειτα θα μπορούν να οδηγήσουν σε γενικότερα συμπεράσματα τα οποία θα αφορούν όχι μόνο το δείγμα αλλά και το γενικότερο πληθυσμό (McCusker & Gunaydin, 2015).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια αναφορά σε 3 διαφορετικούς τύπους ποσοτικών ερευνών, μια από τις οποίες ταυτίζεται και με την παρούσα έρευνα. Ο λόγος για τις περιγραφικές, τις διερευνητικές και τις πειραματικές ποσοτικές έρευνες (Φίλιας, 2001).

Οι περιγραφικές έρευνες, όπως προδίδει και το όνομά τους, έχουν σκοπό να περιγράψουν μια κατάσταση, ένα φαινόμενο, μια συνθήκη. Οι έρευνες αυτές είναι πολύ συγκεκριμένες και όχι ιδιαίτερα ευέλικτες. Ωστόσο, πρέπει να είναι συγκεκριμένες καθώς πρέπει να περιγράψουν με ακρίβεια λεπτομέρειες σχετικές με το θέμα που εξετάζουν.

Οι διερευνητικές έρευνες κάνουν ένα βήμα πιο πέρα από τις περιγραφικές και δεν περιγράφουν απλά ένα φαινόμενο αλλά δίνουν λύση σε ένα πρόβλημα που έχουν εντοπίσει, ή επιβεβαιώνουν μια υπόθεση ή απαντούν σε ένα ή περισσότερα ερωτήματα. Τα στοιχεία της έρευνας εξετάζονται κάθε φορά με προσοχή και σκοπός των ερευνών αυτών είναι η ανακάλυψη νέων στοιχείων η οποία βασίζεται σε προηγούμενη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με το θέμα της έρευνας.

Οι πειραματικές έρευνες, όπως λέει και το όνομά τους, σχετίζονται με πειράματα τα οποία εκτελούνται για να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν ερευνητικές

υποθέσεις ή για να απαντήσουν σε ερευνητικά ερωτήματα. Στις περισσότερες μάλιστα, τα πειράματα και οι έρευνες αυτές εμπλέκουν μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται ή επιδρούν η μία στην άλλη.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των διερευνητικών ποσοτικών ερευνών.

4.4 Δείγμα

Το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν 60 εκπαιδευτικοί είτε Πρωτοβάθμιας είτε Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία στην ελληνική επικράτεια. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης έτσι ώστε να αποτελέσματα να εκφράζουν ένα ευρύτερο σύνολο εκπαιδευτικών και τα συμπεράσματα να μπορούν, εφόσον είναι εφικτό, να γενικευθούν σε μια γενικότερη κλίμακα.

4.5 Δειγματοληψία

Η σκόπιμη δειγματοληψία κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος επιλογής για το δείγμα των 60 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν τελικά στην έρευνας. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που συντέλεσαν στην επιλογή της σκόπιμης δειγματοληψίας ως την τελική μέθοδο δειγματοληψίας είναι ότι μπορεί να εκτελεστεί εύκολα από τους ερευνητές χωρίς να απαιτείται πλήρης κατάλογος με όλα τα άτομα που αφορούν τον πληθυσμό της έρευνας. Κατά την σκόπιμη δειγματοληψία, οι ερευνητές επιλέγουν τους συμμετέχοντες με βάση τα δικά τους κριτήρια και τη δική τους κρίση για το τι είναι τυπικό και τι ενδιαφέρον. Επομένως, η επιλογή των συμμετεχόντων δεν σχετίζεται με τη χρήση των πιθανοτήτων και η δειγματοληπτική τεχνική ανήκει στη μη πιθανοτικές.

Στα πλαίσια της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέχτηκε τμήμα από ένα μεγαλύτερο μέρος, η ερευνήτρια επέλεξε άτομα για να συμμετέχουν στην έρευνα τα οποία τυχαία επελέγησαν ενώ την ίδια στιγμή ήταν διαθέσιμα να συμμετάσχουν όπως και πρόθυμα (Babbie, 2011). Η όλη διαδικασία ολοκληρώθηκε αποκλειστικά μέσω διαδικτύου.

4.6 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων – Περιγραφή Εργαλείων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο. Όπως και στην περίπτωση της δειγματοληψίας τα πλεονεκτήματα αποτέλεσαν και τους λόγους επιλογής οι οποίοι ήταν:

- Το ότι δεν απαιτεί λειτουργικά έξοδα για να δημιουργηθεί και να διαμοιραστεί, ιδιαίτερα στην περίπτωση που είναι διαθέσιμο ηλεκτρονικά.
- Μπορεί να αποσταλεί εύκολα και γρήγορα σε περιοχές που ακόμα και ο ερευνητής δεν έχει άμεση επαφή.
- Δεν απαιτεί από τους συμμετέχοντες ειδικές γνώσεις για να συμπληρωθεί καθώς οι περισσότερες απαντήσεις των ερωτήσεων που περιλαμβάνει είναι ήδη έτοιμες προς επιλογή.
- Τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια μπορούν να αναλυθούν στατιστικά και έτσι να προκύψουν αποτελέσματα που μπορούν να έχουν στατιστική εγκυρότητα.
- Ο ερευνητής δεν είναι παρών συνήθως όταν τα υποκείμενα συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια και έτσι δε μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις του.
- Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων συνήθως περιορίζεται μόλις σε μερικά λεπτά (Τσιώλης, 2014).

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε για να συλλέξει τα σχετικά δεδομένα που θα φανούν χρήσιμα για την παρούσα έρευνα περιέχει 5 ενότητες και βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας. Η πρώτη αφορά τα δημογραφικά στοιχεία και περιέχει 7 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν σκοπό τη δημιουργία του προφίλ του δείγματος και αφορούν στοιχεία όπως το φύλο, η ειδικότητα και η επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην ενότητα αυτή έχει τοποθετηθεί μια ερώτηση με 10 υποερωτήματα τα οποία βασίζονται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το Διαφωνώ απόλυτα (1) έως το Συμφωνώ απόλυτα (5). Παραδείγματα υποερωτημάτων στην ενότητα αυτή αποτελούν: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει α) στον εμπουτισμό της ταυτότητάς μας, β) στη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών και γ) στην απλή

γνωριμία πολιτισμικών στοιχείων των άλλων ομάδων. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τις πρακτικές και τα προγράμματα που υλοποιούνται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην ενότητα αυτή έχει τοποθετηθεί μια ερώτηση με 6 υποερωτήματα τα οποία βασίζονται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το Διαφωνώ απόλυτα (1) έως το Συμφωνώ απόλυτα (5). Παραδείγματα υποερωτημάτων στην ενότητα αυτή αποτελούν: Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα α) το ισχύον ΑΠΣ ενσωματώνει επαρκώς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι για τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και γ) Τα σχολεία εφαρμόζουν συστηματικά πρακτικές πρόληψης ενάντια σε φαινόμενα προκαταλήψεων και ξενοφοβίας. Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά το διδακτικό τους έργο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην ενότητα αυτή έχει τοποθετηθεί μια ερώτηση με 16 υποερωτήματα τα οποία βασίζονται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το Διαφωνώ απόλυτα (1) έως το Συμφωνώ απόλυτα (5). Παραδείγματα υποερωτημάτων στην ενότητα αυτή αποτελούν: Είναι εμπόδιο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη στην Ελλάδα α) οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και διδασκαλίας, β) το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και γ) η μητρική γλώσσα των μαθητών. Η πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και τις αντίστοιχες προτάσεις βελτίωσης. Στην ενότητα αυτή έχουν τοποθετηθεί δύο ερωτήσεις με 9 υποερωτήματα η κάθε μία τα οποία βασίζονται σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το Διαφωνώ απόλυτα (1) έως το Συμφωνώ απόλυτα (5). Παραδείγματα υποερωτημάτων στην ενότητα αυτή αποτελούν: Αντιμετωπίζετε τις δυσκολίες της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα προτείνεται η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Τέλος, προκειμένου να συμπληρωθούν και να συλλεχθούν με μεγαλύτερη ευκολία τα δεδομένα της έρευνας, το ερωτηματολόγιο υλοποιήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της υπηρεσίας Google Forms.

4.7 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Πρώτη ενέργεια ακόμα πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, ήταν φυσικά ο έλεγχος και η επιβεβαίωση της ορθότητας του ερωτηματολογίου από τον επιβλέπων της παρούσας εργασίας. Αφού, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλο για την παρούσα έρευνα, στη συνέχεια ξεκίνησε και η διαδικασία διαμοιρασμού του. Πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι συμμετέχοντες ενημερωνόταν αναλυτικά για τα στοιχεία της έρευνας που τους αφορούσαν και κυρίως για το σκοπό αυτής, αλλά και για τα ερευνητικά ερωτήματα που χρίζουν απάντησης. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για τα δικαιώματά τους ως υποκείμενα στην έρευνα. Ένα δικαίωμα των υποκειμένων, για παράδειγμα, ήταν ο σεβασμός αλλά και η προστασία των προσωπικών δεδομένων τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν πως οι απαντήσεις τους θα ήταν αποκλειστικά διαθέσιμες στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και θα χρησιμοποιούνταν μόνο για να παραχθούν στατιστικά στοιχεία για την έρευνα. Τέλος, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν πως είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την ερευνητική διαδικασία όποτε το επιθυμούσαν και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική.

Μετά από την πλήρη ενημέρωση των συμμετεχόντων, αυτοί μπορούσαν να προχωρήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η επιτυχής ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης συνοδευόταν με ευχαριστήριο μήνυμα και η επιτυχής συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων σήμαινε και το τέλος της διαδικασίας συλλογής δεδομένων.

Σημειώνεται στο σημείο αυτό πως η διαδικασία διανομής του ερωτηματολογίου και η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε αποκλειστικά μέσω διαδικτύου. Το γεγονός αυτό συνδέεται με μια σειρά περιορισμών καθώς ενδεχομένως κατά τη διάρκεια της έρευνας να προκύψουν τεχνικά ζητήματα καθώς για τη διανομή και τη συμπλήρωση αυτού από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου και τη συλλογή των δεδομένων απαιτείται πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Επίσης, σε περίπτωση που η πλατφόρμα της Google Forms για κάποιο λόγο δε λειτουργεί, η έρευνα δε μπορεί αν διεξαχθεί ομαλά. Επίσης, το γεγονός ότι δεν απαιτείται η προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες είναι ένας ακόμα περιορισμός μιας και αυτό οδηγεί σε μια απρόσωπη σχέση ερευνητών και συμμετεχόντων. Τέλος, οι διαδικτυακές έρευνες συνδέονται και με δυσκολίες στο να καθοριστεί το δείγμα όπως και με το να είναι αντιπροσωπευτικό (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος, & Καλησπέρατη, 2011).

4.8 Διαδικασία ανάλυσης

Η διαδικασία ανάλυσης αποτέλεσε σημαντικό βήμα στην ερευνητική διαδικασία καθώς αποτέλεσε ένα από τα πιο κρίσιμα σημεία της έρευνας, στο οποίο μάλιστα βασίστηκαν τα αποτελέσματα. Η ανάλυση, λοιπόν, των δεδομένων των ερωτηματολογίων βασίστηκε στη στατιστική και πιο συγκεκριμένα στο Στατιστικό Πακέτο για Κοινωνικές Επιστήμες (Social Package for the Social Sciences – SPSS) v. 24.

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, απαιτούνταν η κωδικοποίηση και ποσοτικοποίηση των απαντήσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο κάθε απάντηση του ερωτηματολογίου αντιστοιχούνταν σε ένα αριθμό για να μπορεί να αναλυθεί στατιστικά.

Η γενικότερη ανάλυση, βέβαια, των δεδομένων βασίστηκε σε περιγραφικές μεθόδους μέσω των οποίων παράχθηκαν είτε γραφήματα που παρουσιάζουν τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις, είτε πίνακες που παρουσιάζουν παράλληλα τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις.

4.9 Ηθική έρευνας

Ανάμεσα στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν θετικά ή αρνητικά μια έρευνα είναι η ηθική της. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό και μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία αλλά και στην αποτυχία μιας έρευνας, γι' αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους ερευνητές.

Μιλώντας, λοιπόν, για ηθική, αξίζει να γίνει μια αναφορά σε στοιχεία ηθικής που θα πρέπει να υφίστανται και να εφαρμόζονται σε μια έρευνα για να θεωρηθεί επιτυχής και τα στοιχεία αυτά είναι:

- Τα υποκείμενα μιας έρευνας δεν πρέπει να υπόκεινται σε διαδικασίες που θα προκαλέσουν σωματική ή πνευματική βλάβη σε αυτά.
- Θα πρέπει όλες οι πληροφορίες της έρευνας να είναι ξεκάθαρες και γνωστές στα υποκείμενα έτσι ώστε να μην εξαπατώνται.
- Η συμμετοχή των υποκειμένων θα πρέπει να είναι εθελοντική και να επικυρώνεται μόνο μετά από την πλήρη ενημέρωση αυτών από τους ερευνητές για την ερευνητική διαδικασία και τους στόχους της.

- Τα υποκείμενα θα πρέπει να ενημερώνονται με βάση αληθινά στοιχεία και όχι παραποιημένα.
- Τα προσωπικά δεδομένα των υποκειμένων θα πρέπει να είναι απόλυτα προστατευμένα και να μη χρησιμοποιούνται εναντίων τους.
- Οι ερευνητικές διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων θα πρέπει να είναι οι κατάλληλες για να προκύψουν αποτελέσματα με νόημα με βάση τα δεδομένα.
- Τα δεδομένα των υποκειμένων θα πρέπει να παραμένουν ακέραια και να μην τροποποιούνται σε καμία περίπτωση και από κανέναν (Oldendick, 2012).

Για να πληρούνται τα στοιχεία ηθικής της παρούσας έρευνας η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της όλα τα παραπάνω στοιχεία κατά τη σχεδίαση και την εκτέλεση της έρευνας, δύο βήματα που υλοποιήθηκαν πάντα υπό το πρίσμα της επίβλεψης του επιβλέποντος καθηγητή και έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη του.

Επί της ουσίας της ηθικής υπόστασης της παρούσας έρευνας, αξίζει να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες συμμετείχαν εθελοντικά στην ερευνητική διαδικασία. Η εθελοντική συμμετοχή, εξασφαλίστηκε, φυσικά, έπειτα από την πλήρη ενημέρωση των συμμετεχόντων για όλα τα στοιχεία της έρευνας, το θέμα της εργασίας που εντάσσεται η έρευνα καθώς και το σκοπό της. Παράλληλα, τα υποκείμενα ενημερώνονταν για τη δυνατότητα οικειοθελούς αποχώρησης τους – δικαίωμα το οποίο μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν, ακόμα και μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, τα δεδομένα των υποκειμένων που καταγράφονταν μέσω των ερωτηματολογίων ήταν προστατευμένα και αποκλειστικά διαθέσιμα στην ερευνήτρια και μόνο για την παραγωγή γραφημάτων και πινάκων με χρήσιμα δεδομένα για την παρούσα έρευνα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διαδικασία της έρευνας κανένα υποκείμενο δεν διέτρεχε κίνδυνο σωματικής ή πνευματικής βλάβης.

4.10 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τον άξονα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

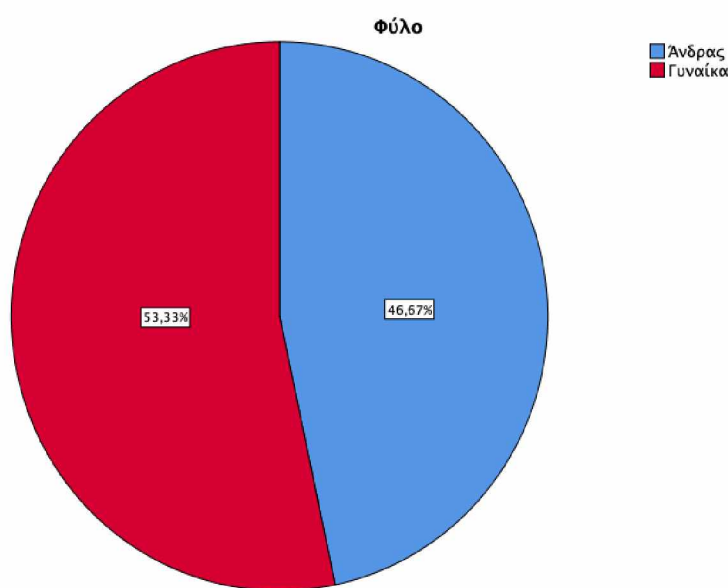
2. Ποιες πρακτικές και ποια προγράμματα που βοηθούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση υλοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
3. Ποιες ανεπάρκειες και αστοχίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική εφαρμογή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην ελληνική πραγματικότητα και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να τις ξεπεράσουν;
4. Ποια προγράμματα και ποιες ενέργειες προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να υλοποιηθούν, προκειμένου να αναβαθμιστεί η παρεχόμενη εκπαίδευση και να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικότητας;

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών. Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος για να ολοκληρωθεί η εικόνα σχετικά με τα άτομα που συμμετείχαν. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω του δείκτη α του Cronbach. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων του δείγματος στις βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

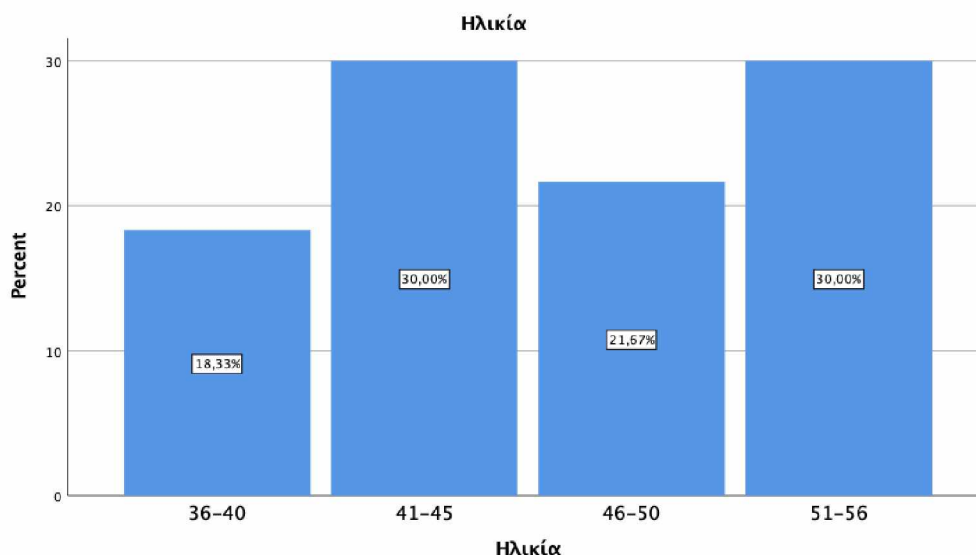
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η παράγραφος της ανάλυσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών ξεκινά με τα αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων της έρευνας. Σύμφωνα με το επόμενο Γράφημα, το 53,3% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες ($n = 32$) και το υπόλοιπο 46,7% άνδρες ($n = 28$).



Γράφημα 1: Φύλο

Στη συνέχεια, αναλύθηκαν τα δεδομένα της ηλικίας για το δείγμα. Το επόμενο Γράφημα δείχνει πως το 30% του δείγματος είναι από 41-45 ετών ($n = 18$) και το ίδιο ποσοστό ανήκει επίσης σε άτομα 51-56 ετών. Επιπλέον, το 21,67% του δείγματος ανήκει σε εκπαιδευτικούς 46-50 ετών ($n = 13$).



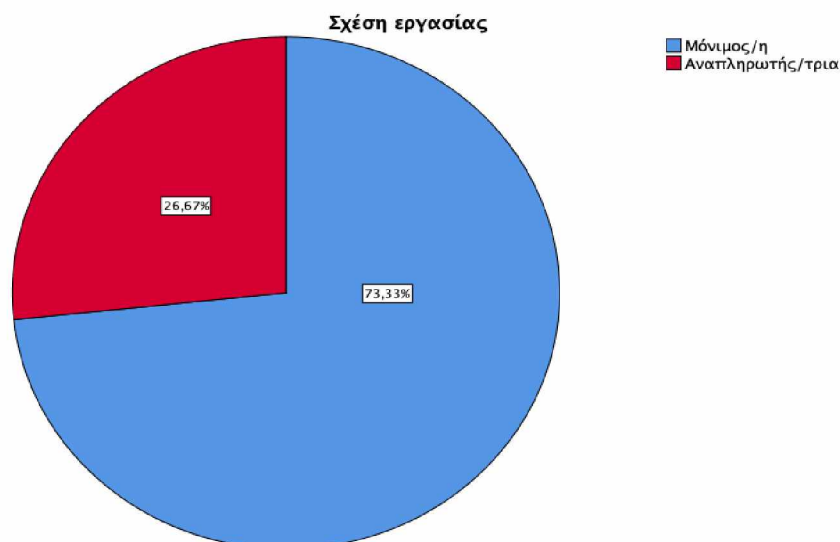
Γράφημα 2: Ηλικία

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο δεν παρατηρήθηκε κάποια διακύμανση στο δείγμα καθώς σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, όλοι οι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

*Πίνακας 1:
Μορφωτικό επίπεδο*

	N	%
Τριτοβάθμια - ΑΕΙ - ΤΕΙ - Ιδωτική	60	100,0

Στη συνέχεια, η ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος, αφορά τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στο επόμενο Γράφημα μέσα από το οποίο συμπεραίνεται πως το 73,3% των εκπαιδευτικών έχουν μόνιμες θέσεις στα σχολεία ($n = 44$) ενώ το 26,7% των εκπαιδευτικών καλύπτει θέσεις αναπληρωτών ($n = 16$).



Γράφημα 3: Σχέση εργασίας

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, δεν δημιουργήθηκαν κατηγορίες καθώς το δείγμα σημείωνε τον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας στην απόλυτη μορφή του. Έτσι, δημιουργήθηκε ο επόμενος Πίνακας. Σύμφωνα με τα όσα προβάλλονται, τα έτη προϋπηρεσίας κυμάνθηκαν από 3 έως 23 έτη και η μέση τιμή έφτασε τα 12,62 έτη. Τέλος, η τυπική απόκλιση διαμορφώθηκε στα 5,59 έτη.

Πίνακας 2:

Έτη προϋπηρεσίας

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Έτη προϋπηρεσίας	60	3	23	12,62	5,591

Η ανάλυση συνεχίζεται με τα δεδομένα σχετικά με την ειδικότητα του δείγματος. Ο επόμενος Πίνακας παρουσιάζει τις συχνότητες εμφάνισης των ειδικοτήτων στο δείγμα. Τα δεδομένα δείχνουν πως το 20% του δείγματος ανήκει στην ειδικότητα «ΠΕ02» (n = 12) και το 10% στην «ΠΕ03» (n = 6).

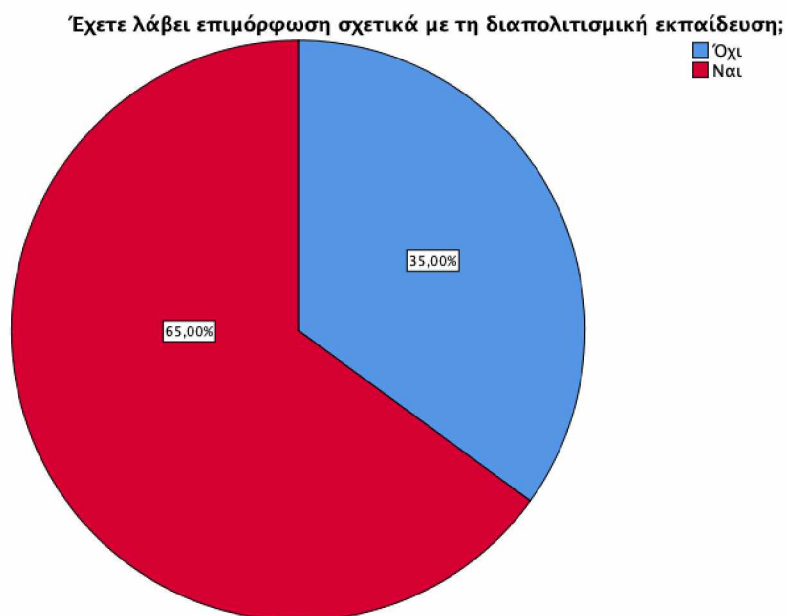
Πίνακας 3:

Ειδικότητα

	N	%
Valid ΠΕ004.01	2	3,3
ΠΕ01	4	6,7
ΠΕ02	12	20,0
ΠΕ02.50	4	6,7
ΠΕ03	6	10,0
ΠΕ03.50	2	3,3
ΠΕ04.01	4	6,7
ΠΕ04.02	2	3,3

ΠΕ05	4	6,7
ΠΕ07	4	6,7
ΠΕ086	4	6,7
ΠΕ11	4	6,7
ΠΕ81	4	6,7
ΠΕ88.01	4	6,7
Total	60	100,0

Τελευταίο δημογραφικό χαρακτηριστικό προς ανάλυση είναι η επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη σχετική ερώτηση, σύμφωνα με το επόμενο Γράφημα, το 65% του δείγματος απάντησε θετικά ($n = 39$) ενώ το 35% απάντησε αρνητικά ($n = 21$).



Γράφημα 4: Επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.2 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και των επιμέρους τμημάτων του, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Σύμφωνα με τη θεωρία, ο δείκτης φανερώνει την εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων και οδηγεί στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, παρόλο που ο δείκτης έχει εύρος τιμών από το -1 έως το 1, οι αποδεκτές τιμές του δείκτη που φανερώνουν αντίστοιχα ικανοποιητική αξιοπιστία είναι αυτές άνω του 0,7 (Cronbach, 1951).

Ο επόμενος Πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα του δείκτη, τόσο για όλες τις ερωτήσεις, όσο και τις ερωτήσεις των επιμέρους τμημάτων του ερωτηματολογίου

σχετικά με τις γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις πρακτικές και τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις ανεπάρκειες και τις αστοχίες, την αντιμετώπιση των ανεπαρειών και των δυσκολιών και τέλος την αναβάθμιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα, συμπεραίνεται πως το ερωτηματολόγιο ως σύνολο, αλλά και ως προς κάθε τμήμα του ξεχωριστά θεωρείται ικανοποιητικά αξιόπιστο εφόσον οι τιμές του δείκτη «α» κινήθηκαν σε επίπεδα ανώτερα του 0,7.

*Πίνακας 4:
Αποτελέσματα Cronbach's alpha*

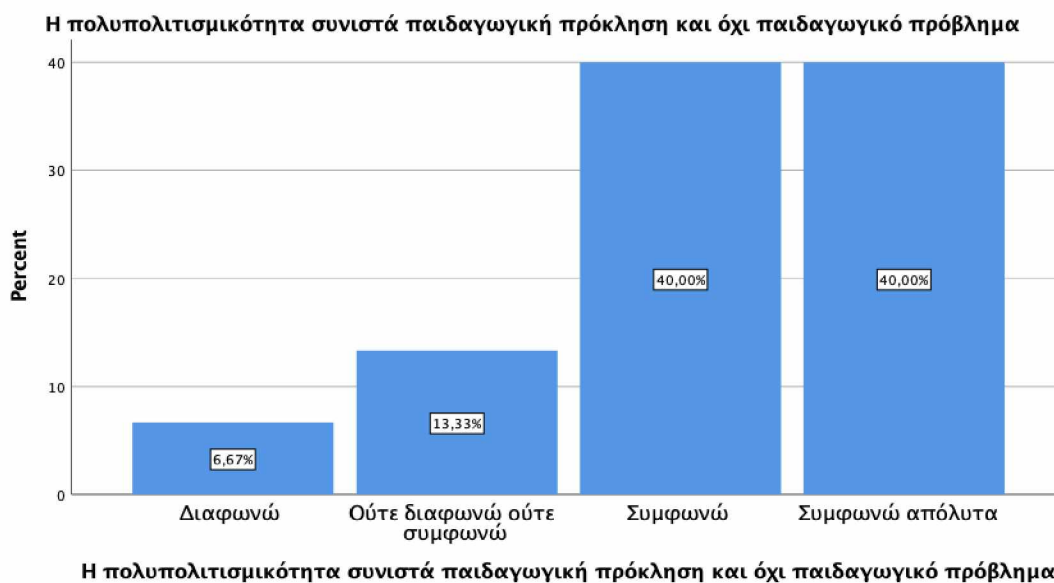
Ενότητα	Ερωτήσεις	Δείκτης «α»
Γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	11	0,835
Πρακτικές και προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	6	0,821
Ανεπάρκειες και τις αστοχίες	18	0,845
Αντιμετώπιση ανεπαρειών και δυσκολιών	9	0,836
Αναβάθμιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	9	0,723
Συνολικό ερωτηματολόγιο	53	0,852

5.3 Κύριο μέρος αποτελεσμάτων

5.3.1 Γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τοποθετήθηκαν δύο ερωτήσεις, όπου η δεύτερη περιείχε 10 προτάσεις. Η πρώτη ερώτηση ζητούσε από το δείγμα να σημειώσει την άποψη του σχετικά με το αν η πολυπολιτισμικότητα συνιστά παιδαγωγική πρόκληση και όχι παιδαγωγικό πρόβλημα. Σύμφωνα με το επόμενο Γράφημα, το 80% του

δείγματος εξέφρασε θετική στάση ($n = 48$) ενώ το 20% εξέφρασε είτε ουδέτερη είτε αρνητική στάση ($n = 12$).



Γράφημα 5: Πολυπολιτισμικότητα ως πρόκληση

Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα της δεύτερης ερώτησης, η οποία αφορούσε τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από 10 προτάσεις. Η πρώτη πρόταση αφορούσε το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στον εμπλουτισμό της ταυτότητά του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, το 60% του δείγματος συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση ($n = 36$). Παρόλα αυτά, το 40% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση στο ζήτημα αυτό ($n = 24$).

Για το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο σεβασμό και τη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, το δείγμα δήλωσε πως συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα σε ποσοστό 66,6% ($n = 40$). Παρ' όλα αυτά, το 33,3% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση στο θέμα αυτό ($n = 20$).

Αναφορικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη διασφάλιση ουσιαστικά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, το δείγμα συνεχίζει να διατηρεί θετική και απόλυτα θετική στάση σε ποσοστό 66,6% ($n = 40$). Η ουδέτερη στάση στηρίζεται από το 20% του δείγματος ($n = 12$).

Όσον αφορά το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών το δείγμα απαντά και εδώ θετικά και απόλυτα θετικά σε ποσοστό 73,3% ($n = 44$). Η στάση του δείγματος γίνεται ακόμη περισσότερο θετική απέναντι στην πρόταση σχετικά με τον αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη

διατήρηση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ομάδων, όπου το 86,6% του δείγματος απάντησε συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα (n = 52).

Αντίθετα, το δείγμα διατήρησε μια περισσότερο αρνητική στάση σε ποσοστό 53,4% σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην απλή γνωριμία πολιτισμικών στοιχείων των άλλων ομάδων. Παρ' όλα αυτά, το 40% του δείγματος συμφωνεί με αυτή τη θέση (n = 24).

Η διαφύλαξη της κάθε ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας θεωρείται στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το δείγμα μιας και το 80% του δείγματος επέλεξε τις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» στη σχετική ερώτηση. Σε όμοιο συμπέρασμα, οδηγείται η έρευνα για το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάδειξη των κοινών στοιχείων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών όπου το δείγμα συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα σε ποσοστό 100% (n = 60).

Αντίθετα, αρνητική στάση παρουσιάζει το δείγμα απέναντι στο αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εισαγωγή άλλων μητρικών γλωσσών στο σχολείο. Αναλυτικότερα, το 53,3% του δείγματος απάντησε πως διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα στη σχετική ερώτηση (n = 32). Τέλος, το δείγμα σε ποσοστό 46,7% δήλωσε πως συμφωνεί στο ότι στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διατήρηση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών που δεν έρχονται σε σύγκρουση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (n = 28). Παρ' όλα αυτά το 46,6% διατηρεί αρνητική στάση ως προς το θέμα αυτό (n = 28).

Πίνακας 5:

Απόψεις σχετικά με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ				Συμφωνώ απόλυτα		Σύνολο			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει ...												
Στον εμπλουτισμό της ταυτότητά μας	0	0,0%	0	0,0%	24	40,0%	28	46,7%	8	13,3%	60	100,0%
Στο σεβασμό και τη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας	0	0,0%	0	0,0%	20	33,3%	20	33,3%	20	33,3%	60	100,0%
Στη διασφάλιση ουσιαστικά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών	0	0,0%	8	13,3%	12	20,0%	20	33,3%	20	33,3%	60	100,0%

Στη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών	0	0,0%	4	6,7%	12	20,0%	20	33,3%	24	40,0%	60	100,0%
Στη διατήρηση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ομάδων	0	0,0%	4	6,7%	4	6,7%	32	53,3%	20	33,3%	60	100,0%
Στην απλή γνωριμία πολιτισμικών στοιχείων των άλλων ομάδων	4	6,7%	28	46,7%	4	6,7%	24	40,0%	0	0,0%	60	100,0%
Στη διαφύλαξη της κάθε ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας	0	0,0%	4	6,7%	8	13,3%	32	53,3%	16	26,7%	60	100,0%
Στην ανάδειξη των κοινών στοιχείων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	40	66,7%	20	33,3%	60	100,0%
Στην εισαγωγή άλλων μητρικών γλωσσών στο σχολείο	12	20,0%	20	33,3%	20	33,3%	8	13,3%	0	0,0%	60	100,0%
Στην αποδοχή και διατήρηση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών που δεν έρχονται σε σύγκρουση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής	8	13,3%	20	33,3%	4	6,7%	28	46,7%	0	0,0%	60	100,0%

5.3.2 Πρακτικές και προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην παράγραφο αυτή ακολουθούν τα αποτελέσματα της ερώτησης, η οποία αφορούσε τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τις πρακτικές και τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από 6 προτάσεις. Η πρώτη πρόταση αφορούσα το αν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ισχύον ΑΠΣ ενσωματώνει επαρκώς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, το 33,3% του δείγματος διαφωνεί με αυτή την πρόταση (n = 20). Παρόλα αυτά το 46,7% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση στο ζήτημα αυτό (n = 28).

Για το αν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων διασφαλίζει πλήρως ίσες ευκαιρίες

ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, το δείγμα δήλωσε πως διαφωνεί σε ποσοστό 33,3% (n = 40). Παρ' όλα αυτά, το 40% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση στο θέμα αυτό (n = 24).

Αναφορικά με το αν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι για τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, το δείγμα συνεχίζει να διατηρεί αρνητική και απόλυτα αρνητική στάση σε ποσοστό 73,3% (n = 44).

Όσον αφορά το αν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι για την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων αξιοποίησης του πολιτισμικού, το δείγμα απαντά και εδώ αρνητικά και απόλυτα αρνητικά σε ποσοστό 73,4% (n = 44). Η στάση του δείγματος συνεχίζει να είναι αρνητική απέναντι στην πρόταση σχετικά με τον αν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην πράξη διδακτικές μεθόδους που στηρίζουν την απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας από όλους τους μαθητές όπου το 60% του δείγματος απάντησε διαφωνώ (n = 36). Ωστόσο, ουδέτερη στάση έδειξε το δείγμα σε ποσοστό 40% (n = 24).

Τέλος, το δείγμα έδειξε ιδιαίτερη στάση στο αν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα σχολεία εφαρμόζουν συστηματικά πρακτικές πρόληψης ενάντια σε φαινόμενα προκαταλήψεων και ξеноφοβίας. Αναλυτικότερα, το 33,4% του δείγματος έδειξε αρνητική στάση (n = 20) ενώ το 33,3% έδειξε θετική στάση (n = 20). Παράλληλα, το υπόλοιπο 33,3% του δείγματος έδειξε ουδέτερη στάση (n = 20).

Πίνακας 6:

Απόψεις σχετικά με τις πρακτικές και τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

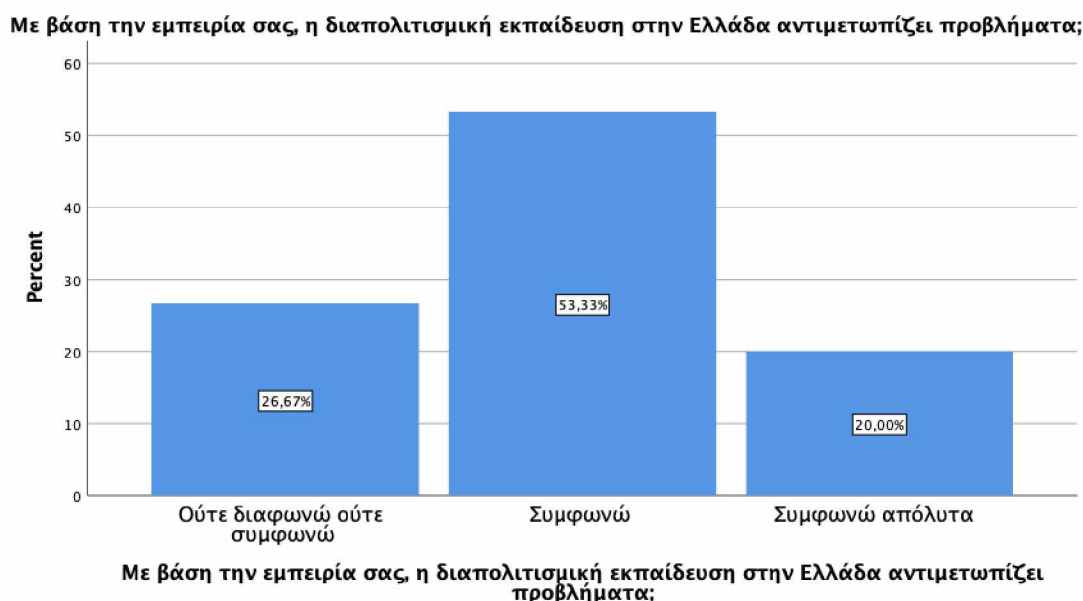
Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ...	Ούτε											
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		διαφωνώ ούτε συμφωνώ				Συμφωνώ απόλυτα		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Το ισχύον ΑΠΣ ενσωματώνει επαρκώς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0	0,0%	20	33,3%	28	46,7%	12	20,0%	0	0,0%	60	100,0%

Η λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων διασφαλίζει πλήρως ίσες ευκαιρίες ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	0	0,0%	20	33,3%	24	40,0%	16	26,7%	0	0,0%	60	100,0%
Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι για τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής διδασκαλίας	8	13,3%	36	60,0%	16	26,7%	0	0,0%	0	0,0%	60	100,0%
Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι για την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων αξιοποίησης του πολιτισμικού	16	26,7%	28	46,7%	16	26,7%	0	0,0%	0	0,0%	60	100,0%
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην πράξη διδακτικές μεθόδους που στηρίζουν την απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας από όλους τους μαθητές	0	0,0%	36	60,0%	24	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	60	100,0%
Τα σχολεία εφαρμόζουν συστηματικά πρακτικές πρόληψης ενάντια σε φαινόμενα προκαταλήψεων και ξενοφοβίας	4	6,7%	16	26,7%	20	33,3%	12	20,0%	8	13,3%	60	100,0%

5.3.3 Ανεπάρκειες και αστοχίες

Στο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις ανεπάρκειες και τις αστοχίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα τοποθετήθηκαν δύο ερωτήσεις όπου η δεύτερη περιείχε 17 προτάσεις. Η πρώτη ερώτηση ζητούσε από το δείγμα να σημειώσει την άποψη του σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην

Ελλάδα αντιμετωπίζει προβλήματα. Σύμφωνα με το επόμενο Γράφημα, το 73,3% του δείγματος εξέφρασε θετική στάση (n = 44) ενώ το 26,7% εξέφρασε ουδέτερη στάση (n = 16).



Γράφημα 6: Προβλήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα της δεύτερης ερώτησης, η οποία αφορούσε τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τα εμπόδια της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη στην Ελλάδα μέσα από 17 προτάσεις. Η πρώτη πρόταση αφορούσε το εμπόδιο των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, το 60% του δείγματος συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα με αυτή την πρόταση αυτή ως εμπόδιο της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 36). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους δεν φαίνεται να είναι σημαντικό εμπόδιο, καθώς το 40% του δείγματος μεν συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως είναι εμπόδιο στη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 24) αλλά το 33,3% διατηρεί ουδέτερη στάση (n = 20).

Αλλαγή στη στάση του δείγματος παρατηρείται για το εμπόδιο της ενημέρωσης από το ΥΠΟΠΑΙΘ σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς το 60% του δείγματος συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα για την ύπαρξη αυτού του εμποδίου (n = 36). Από την άλλη, το 46,7% του δείγματος δεν θεωρεί εμπόδιο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (n = 28) και το 80% του δείγματος είναι αρνητικό και ουδέτερο ως προς το αν είναι το εκπαιδευτικό υλικό εμπόδιο (n = 48).

Ωστόσο, το 53,4% του δείγματος δήλωσε η υποστήριξη από το σχολείο-ηγεσία είναι όντως εμπόδιο (n = 32) ενώ παράλληλα το 46,7% δήλωσε πως και η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι επίσης εμπόδιο (n = 28). Ωστόσο, το 40% του δείγματος δε θεωρεί τη μητρική γλώσσα των μαθητών εμπόδιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 24).

Ως προς τα κοινωνικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο το 46,7% του δείγματος συμφωνεί πως αποτελούν εμπόδιο (n = 28) αλλά την ίδια στιγμή το 33,3% διαφωνεί (n = 20). Η στάση του δείγματος στην περίπτωση της διαχείρισης της τάξης ως εμπόδιο της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι ουδέτερη και στηρίζεται από το 53,3% του δείγματος.

Οι απόψεις γονέων για την εκπαίδευση αποτελούν εμπόδιο για το 53,4% του δείγματος (n = 32), ενώ η χαμηλή ετοιμότητα συνεργασίας εκ μέρους των μεταναστών γονέων αποτελεί εμπόδιο μόνο για το 33,3% του δείγματος (n = 20). Για τη χαμηλή ετοιμότητα συνεργασίας εκ μέρους των μεταναστών γονέων, η πλειοψηφία στο δείγμα που φτάνει το 40% είναι ουδέτερη (n = 24).

Η στάση των Ελλήνων μαθητών απέναντι στη μειοψηφία δεν αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το 46,7% του δείγματος (n = 28). Το ίδιο ισχύει και για τις συγκρούσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών/προσφύγων μαθητών για το 40% του δείγματος (n = 24).

Ωστόσο, για τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών το δείγμα κρατά ουδέτερη στάση στην πλειοψηφία του, που φτάνει το 40% (n = 24). Μια περισσότερο αρνητική στάση εκφράζει το δείγμα σε ποσοστό 53,4% στο αν η οικονομική κατάσταση των μαθητών είναι εμπόδιο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 32). Το ίδιο συμπεραίνεται και για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών, καθώς και πάλι το 53,3% του δείγματος δεν τις θεωρεί εμπόδιο (n = 32).

Πίνακας 7:

Απόψεις σχετικά με τα εμπόδια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι εμπόδιο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη στην Ελλάδα ...	Ούτε										
	Διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ ούτε συμφωνώ				Συμφωνώ απόλυτα		Σύνολο		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και διδασκαλίας	0	0,0%	12	20,0%	12	20,0%	32	53,3%	4	6,7%	60	100,0%
Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους	0	0,0%	16	26,7%	20	33,3%	16	26,7%	8	13,3%	60	100,0%
Η ενημέρωση από το ΥΠΟΠΑΙΘ σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0	0,0%	12	20,0%	12	20,0%	32	53,3%	4	6,7%	60	100,0%
Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	0	0,0%	12	20,0%	16	26,7%	32	53,3%	0	0,0%	60	100,0%
Το εκπαιδευτικό υλικό	0	0,0%	12	20,0%	12	20,0%	24	40,0%	12	20,0%	60	100,0%
Η υποστήριξη από το σχολείο-ηγεσία	0	0,0%	16	26,7%	12	20,0%	28	46,7%	4	6,7%	60	100,0%
Η μητρική γλώσσα των μαθητών	0	0,0%	24	40,0%	8	13,3%	12	20,0%	16	26,7%	60	100,0%
Τα κοινωνικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	0	0,0%	20	33,3%	12	20,0%	16	26,7%	12	20,0%	60	100,0%
Η διαχείριση της τάξης	0	0,0%	12	20,0%	32	53,3%	8	13,3%	8	13,3%	60	100,0%
Οι απόψεις γονέων για την εκπαίδευση	0	0,0%	12	20,0%	16	26,7%	28	46,7%	4	6,7%	60	100,0%
Η χαμηλή ετοιμότητα συνεργασίας εκ μέρους των μεταναστών γονέων	0	0,0%	16	26,7%	24	40,0%	20	33,3%	0	0,0%	60	100,0%
Η στάση των Ελλήνων μαθητών απέναντι στη μειοψηφία	0	0,0%	28	46,7%	16	26,7%	16	26,7%	0	0,0%	60	100,0%
Οι συγκρούσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών/προσφύγων μαθητών	0	0,0%	24	40,0%	28	46,7%	8	13,3%	0	0,0%	60	100,0%
Οι διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών/προσφύγων μαθητών	0	0,0%	28	46,7%	16	26,7%	16	26,7%	0	0,0%	60	100,0%

Οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών	4	6,7%	16	26,7%	24	40,0%	16	26,7%	0	0,0%	60	100,0%
Η οικονομική κατάσταση των μαθητών	4	6,7%	28	46,7%	24	40,0%	4	6,7%	0	0,0%	60	100,0%
Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών	0	0,0%	32	53,3%	20	33,3%	8	13,3%	0	0,0%	60	100,0%

5.3.4 Αντιμετώπιση ανεπαρκειών και δυσκολιών

Στη παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης, η οποία αφορούσε τις απόψεις του δείγματος σχετικά με την αντιμετώπιση των ανεπαρκειών και των δυσκολιών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από 9 προτάσεις. Η πρώτη πρόταση αφορούσε τη συστηματική εφαρμογή πρακτικών ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, το 73,3% του δείγματος χρησιμοποιεί το μέσο αυτό για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 44).

Για τις αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, το δείγμα δήλωσε πως συμφωνεί πως τις εφαρμόζει σε ποσοστό 46,7% (n = 28). Παρ' όλα αυτά, το 33,3% του δείγματος δεν τις χρησιμοποιεί (n = 20).

Ωστόσο, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 86,6% του δείγματος επικοινωνεί τακτικά και συστηματικά με όλους τους γονείς των μαθητών. Το ίδιο ισχύει για το 80% του δείγματος, σε σχέση με το ότι λαμβάνει υπόψη του το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (n = 48). Επίσης, σύμφωνα με το 60% του δείγματος η αντιμετώπιση των δυσκολιών επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας που υπάρχουν στο σχολείο (κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος) (n = 36). Το ίδιο ισχύει και για το 80% του δείγματος σε σχέση με το ότι συνεργάζεται με τη διεύθυνση-ηγεσία (n = 48).

Επίσης σημαντικό μέσο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, αφού το 73,3% χρησιμοποιεί το μέσο αυτό για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες αυτές (n = 44). Το ίδιο ισχύει και για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού υλικό έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, σύμφωνα με το 73,3% του δείγματος (n = 44). Τέλος, το 66,7% του δείγματος, εφαρμόζει και τις αρχές της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 40).

Πίνακας 8:

Απόψεις σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αντιμετωπίζετε τις δυσκολίες της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ...	Διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ				Συμφωνώ απόλυτα		Σύνολο			
	Διαφωνώ		Διαφωνώ		συμφωνώ		Συμφωνώ		Σύνολο			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Εφαρμόζω συστηματικά πρακτικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης	0	0,0%	4	6,7%	12	20,0%	32	53,3%	12	20,0%	60	100,0%
Εφαρμόζω τις αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	12	20,0%	8	13,3%	12	20,0%	28	46,7%	0	0,0%	60	100,0%
Επικοινωνώ τακτικά και συστηματικά με όλους τους γονείς των μαθητών	0	0,0%	0	0,0%	8	13,3%	44	73,3%	8	13,3%	60	100,0%
Λαμβάνω υπόψη μου το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	0	0,0%	4	6,7%	8	13,3%	40	66,7%	8	13,3%	60	100,0%
Συνεργάζομαι με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας που υπάρχουν στο σχολείο (κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος)	8	13,3%	4	6,7%	12	20,0%	20	33,3%	16	26,7%	60	100,0%
Συνεργάζομαι με τη διεύθυνση-ηγεσία	4	6,7%	4	6,7%	4	6,7%	28	46,7%	20	33,3%	60	100,0%
Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς	0	0,0%	8	13,3%	8	13,3%	24	40,0%	20	33,3%	60	100,0%
Εμπλουτίζω το εκπαιδευτικό μου υλικό έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών	0	0,0%	4	6,7%	12	20,0%	24	40,0%	20	33,3%	60	100,0%

Εφαρμόζω τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	0	0,0%	4	6,7%	16	26,7%	28	46,7%	12	20,0%	60	100,0%
---	---	------	---	------	----	-------	----	-------	----	-------	----	--------

5.3.5 Αναβάθμιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στη παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης, η οποία αφορούσε τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από 9 προτάσεις. Η πρώτη πρόταση αφορούσε την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, το 73,4% του δείγματος συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως η αναθεώρηση αυτή μπορεί να βελτιώσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (n = 44). Όμοια συμπεράσματα προκύπτουν και για την παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού καθώς το 86,6% του δείγματος συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως το μέσο αυτό μπορεί να βελτιώσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (n = 52). Το ίδιο ισχύει και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το 100% του δείγματος (n = 60). Η υποστήριξη της γονικής εμπλοκής είναι επίσης ένας τρόπος που προτείνει το 80% του δείγματος (n = 48). Παράλληλα, το ίδιο ισχύει και για την ένταξη επαγγελματιών ψυχικής υγείας σύμφωνα με το 86,7% του δείγματος (n = 52).

Αλλαγή στάσης, προκύπτει για την περίπτωση της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας μαθητών των πολιτισμικών μειονοτήτων, καθώς το 53,3% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση ως προς το κατά πόσο το μέτρο αυτό μπορεί να βελτιώσει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Θετική στάση εκφράζεται και πάλι ως προς το άνοιγμα και τη δραστηριοποίηση του σχολείου σε θέματα επιμόρφωσης γονέων. Μάλιστα, το 86,7% του δείγματος δήλωσε πως συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως το μέτρο αυτό μπορεί να βελτιώσει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 52). Όμοιο συμπέρασμα προκύπτει και για το σχεδιασμό πρόληψης φαινομένων ξενοφοβίας από κάθε σχολική μονάδα, καθώς το 93,4% του δείγματος δήλωσε πως συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως το μέτρο αυτό μπορεί να βελτιώσει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n = 56).

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι πως το 100% του δείγματος συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως η δικτύωση των σχολικών μονάδων σε τοπικό επίπεδο με σκοπό την αλληλοτροφοδότηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να βελτιώσει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Πίνακας 9:

Απόψεις σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα προτείνονται...	Διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ				Συμφωνώ απόλυτα		Σύνολο			
	Διαφωνώ		Διαφωνώ		συμφωνώ		Συμφωνώ		Σύνολο			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών	0	0,0%	4	6,7%	12	20,0%	40	66,7%	4	6,7%	60	100,0%
Παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού	0	0,0%	0	0,0%	8	13,3%	32	53,3%	20	33,3%	60	100,0%
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	40	66,7%	20	33,3%	60	100,0%
Υποστήριξη της γονικής εμπλοκής	0	0,0%	4	6,7%	8	13,3%	28	46,7%	20	33,3%	60	100,0%
Ένταξη επαγγελματιών ψυχικής υγείας	8	0,0%	4	6,7%	4	6,7%	28	46,7%	24	40,0%	60	100,0%
Αξιοποίηση μητρικής γλώσσας μαθητών των πολιτισμικών μειονοτήτων	0	0,0%	0	0,0%	32	53,3%	24	40,0%	4	6,7%	60	100,0%
Άνοιγμα και δραστηριοποίηση του σχολείου σε θέματα επιμόρφωσης γονέων	0	0,0%	0	0,0%	8	13,3%	36	60,0%	16	26,7%	60	100,0%
Σχεδιασμός πρόληψης φαινομένων ξενοφοβίας από κάθε σχολική μονάδα	0	0,0%	0	0,0%	4	6,7%	40	66,7%	16	26,7%	60	100,0%
Δικτύωση των σχολικών μονάδων σε τοπικό επίπεδο με σκοπό την αλληλοτροφοδότηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	48	80,0%	12	20,0%	60	100,0%

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολεία στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές απόψεις για την ετερότητα των μαθητών αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από τη διερεύνηση τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους στόχους που περιλαμβάνονται σε αυτή. Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα των μαθητών τους ως μία πρόκληση που χρειάζεται να φέρουν εις πέρας. Υπό αυτό το πρίσμα αναφέρουν ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν την ανάδειξη των κοινών στοιχείων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, τη διατήρηση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ομάδων, τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, το σεβασμό και τη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας και τη διαφύλαξη της κάθε ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας. Οι συγκεκριμένες αναφορές των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως εκείνοι καταγράφονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες φαίνεται ότι γνωρίζουν τόσο τον κοινωνικό όσο και τον πρακτικό άξονα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Athina et al., 2018).

Οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν παρατηρηθεί και σε άλλες εμπειρικές μελέτες της ελληνικής αλλά και ξένης βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017α) τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με το σεβασμό και τη διατήρηση της ετερότητας. Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίστηκαν και στη μελέτη της Paramichael (2008) στην οποία τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την πολιτισμική ετερότητα και αντιμετωπίζουν ως πρόκληση τη μείωση των προκαταλήψεων και των

ξενοφοβικών στερεοτύπων. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές απόψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ωστόσο, χρειάζεται να τονιστεί ότι κατά τη μελέτη των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάστηκαν ορισμένα σημαντικά αντιφατικά στοιχεία. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν αρνητική στάση απέναντι στην εισαγωγή της μητρικής γλώσσας των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αρνητική αυτή στάση των εκπαιδευτικών έχει παρουσιαστεί και στη μελέτη των García-Nevarez, Stafford και Agias (2005) στην οποία εξετάστηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές βρήκαν στη μελέτη τους ότι οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν με την ένταξη της ισπανικής γλώσσας στη διδασκαλία των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της ΗΠΑ μαθαίνοντας αγγλικά. Οι García-Nevarez et al. (2005) τόνισαν ότι η αρνητική στάση προκύπτει από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν εκπαιδευτεί στη δίγλωσση διδασκαλία. Η ερμηνεία αυτή μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του ευρήματος της παρούσας έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη δίγλωσση διδασκαλία μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ένταξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αντίστοιχα ευρήματα σημειώθηκαν και στην έρευνα της Dooly (2005) στην οποία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ισπανία χαρακτηρίζουν δύσκολη, απαιτητική και προβληματική τη γλωσσική ετερότητα των μαθητών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητικές στάσεις όχι για την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αλλά για τη γλωσσική ετερότητα που τους χαρακτηρίζει. Το αντιφατικό αυτό εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο που προσεγγίζει την έννοια της ετερότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν όλο το εύρος των διαστάσεων της ετερότητας και του βαθύτερου νοήματός αυτού. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να ταυτίζουν την έννοια της ετερότητας με εκείνη της διαφοράς με αποτέλεσμα να έχουν μία λανθασμένη θεώρηση για την έννοια της πρώτης (Dietz, 2007).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις πρακτικές και τα προγράμματα που βοηθούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και υλοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τα

αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μέτριο βαθμό αναφορικά με την καταλληλότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η μέτρια συμφωνία αφορά τις πρακτικές πρόληψης των προκαταλήψεων, τις τάξεις υποδοχής, την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολείο και το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών της έρευνας συνδέονται με το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης είναι μία δυναμική διαδικασία στην οποία χρειάζεται η εμπλοκή τόσο των μελών του σχολείου όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού/κοινωνικού συστήματος. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να είναι απόρροια της αδυναμίας που συναντάται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο να αποδεχτεί και τελικά να διαχειριστεί αποτελεσματικά την ετερότητα (Konstantinou et al., 2017).

Οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα έχουν εκφραστεί στα αποτελέσματα και άλλων μελετών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα της Hajisoteriou (2013) στην οποία μελετήθηκαν οι απόψεις Κυπρίων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι παρά τις προσπάθειες που εκτελούν για τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού σχολείου αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών υπογραμμίζεται και από ξένους ερευνητές. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Alsubaie (2015) ο τονίζει ότι στη Σαουδική Αραβία δεν υπάρχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο να μπορεί να αποδεχθεί και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει καθώς το σχολείο εστιάζει σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγήσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στα οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτριες με αρνητικές στάσεις απέναντι στις πρακτικές και τα προγράμματα που εφαρμόζονται για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Επιπλέον, κατά τη μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας και αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα φάνηκε ότι εκείνοι δεν είναι

ικανοποιητικά ενημερωμένοι αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις διδακτικές μεθόδους που περιλαμβάνονται σε αυτή. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε άλλες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε δείγμα του ελληνικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα της Καραγιάννη (2020) στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του μαθητικού πληθυσμού. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα της Μάνου (2013) στην οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν ανεπαρκείς σε σχέση με τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Τα ευρήματα αυτά παρουσιάζουν κοινά σημεία και με την έρευνα των Yuen και Grossman (2009) η οποία έλαβε χώρα στην Κίνα και τη Σιγκαπούρη. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών τους με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν ως πρόκληση την πολιτισμική ετερότητα.

Οι ουδέτερες και αρνητικές στάσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην πρακτική και τα προγράμματα που εφαρμόζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει και άλλους ερευνητές. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε θεωρητικό πλαίσιο και αρνητικές σε πρακτικό επίπεδο. Η αντίφαση αυτή εξηγείται από τους Chau και Truong (2019) στην έρευνα που εκτέλεσαν. Οι ερευνητές τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε θεωρητικό επίπεδο τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά δεν τις έχουν βιώσει σε εμπειρικό διδακτικό επίπεδο. Στην ουσία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να φέρουν στην τάξη ζητήματα διαπολιτισμικότητας αλλά δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό η ετερότητα αντιμετωπίζεται ως ένα ακόμα περιεχόμενο της διδασκαλίας χωρίς όμως να γίνεται βίωμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας δόθηκε έμφαση στις ανεπάρκειες και αστοχίες που εντοπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση της χώρας όπως επίσης και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που συναντούν. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό και τις γνώσεις τους σε

θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνο της μελέτης της Sakka (2010) στην οποία συμμετείχαν Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα της Sakka (2010) όπως και στην παρούσα οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δυσκολίες στην αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων που συντελούν στη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Ακόμα, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν στην ελλιπή ενημέρωση που λαμβάνουν από το για θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στις ελλείψεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στα κοινωνικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι δυσκολίες αυτού του είδους έχουν παρατηρηθεί και στην έρευνα των Γκάκου και Γκάκου (2018) στην οποία μελετήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που συναντούν κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα. Στο πλαίσιο αυτό φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, εφαρμόζουν συστηματικές τις στρατηγικές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Η εφαρμογή των πρακτικών αυτών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ακολουθούνται και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα των Αγγελουπούλου και Μάνεσης (2017β). Αυτό σημαίνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι ως ένα βαθμό με τις μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διασφάλιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται και σε μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα των Biasutti, Concina και Frate (2019) στην οποία μελετήθηκαν οι εμπειρίες Ιταλών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί, όπως και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης, τόνισαν ότι προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό, εντάσσουν δραστηριότητες ομαδικής μάθησης και εστιασμένες στο μαθητή προκειμένου να βοηθήσουν τη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις αστοχίες και προσπαθούν να τις διαχειριστούν αποτελεσματικά.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε τις προτάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη βελτίωση της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις πιο δημοφιλείς προτάσεις των συμμετεχόντων ήταν η επιμόρφωσή τους. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει καταγραφεί σε πλήθος ερευνών, όπως είναι εκείνη των Achaeva et al. (2018). Στη μελέτη των και στην παρούσα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρειάζονται να επιμορφωθούν σε μεθόδους εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμα, ο Γκόβαρης (2005) τόνισε στην έρευνα που πραγματοποίησε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν στις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την έρευνα του ειδικού, όπως και από την παρούσα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συγχέουν τις βασικές έννοιες και στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ιδεολογία και πρακτική προκειμένου να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας την ετερότητα των μαθητών.

Επίσης, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας τόνισαν το σημαντικό ρόλο που έχει η εμπλοκή των επαγγελματιών ψυχικής υγείας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και στην έρευνα του Portera (2014) από την οποία προέκυψε η ανάγκη συνδυασμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη συμβουλευτική και τη ψυχοθεραπεία. Ο ειδικός τόνισε ότι η επιτυχημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί την παροχή μίας σειράς υπηρεσιών εντός του σχολείου οι οποίες καλύπτουν όλο το φάσμα των αναγκών των μαθητών. Τέλος στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης περιλαμβάνεται και η δικτύωση των σχολικών μονάδων σε τοπικό επίπεδο προκειμένου να παρέχεται ανατροφοδότηση στο σύνολο της σχολικής κοινότητας για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα αλλά και με άλλα σχολεία εντοπίζεται στα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η απουσία αυτού του χαρακτηριστικού σηματοδοτεί και την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί αποτελεσματικά την ετερότητα (Holm & Zilliacus, 2009).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που εφαρμόζεται στη χώρα. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε μέσα από την υλοποίηση μίας εμπειρικής μελέτης η οποία οδήγησε στην καταγραφή συγκεκριμένων συμπερασμάτων.

Το πρώτο συμπέρασμα της εργασίας αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την ετερότητα στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές απόψεις για την ετερότητα ενώ η διαχείρισή της αποτελεί μία πρόκληση. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν ενήμεροι αναφορικά με τους στόχους που περιλαμβάνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το δεύτερο συμπέρασμα της εργασίας σχετίζεται με τον τρόπο που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τις πρακτικές και τα προγράμματα που υλοποιούνται στην παρεχόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η μέτρια ικανοποίηση τους επηρεάζεται ως ένα βαθμό από τις ελλείψεις γνώσεις που πιστεύουν ότι διαθέτουν σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το τρίτο συμπέρασμα που προέκυψε από την εργασία αφορά τα προβλήματα που παρουσιάζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκε σε μία σειρά προβλημάτων με κυριότερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και τις γνώσεις τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

Το τελευταίο συμπέρασμα που προκύπτει από την εργασία αφορά την ανάγκη των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε διαδικασίες που θα βοηθήσουν την εφαρμογή μιας περισσότερο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί

χρειάζεται να επιμορφωθούν, να συνεργαστούν με επαγγελματίες ψυχικής υγείας και να λάβουν ανατροφοδότηση από άλλες σχολικές μονάδες.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία οδηγούν σε ορισμένες προτάσεις που αφορούν την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Αναλυτικότερα, προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενισχυθούν οι γνώσεις τους στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι αναγκαίο να αφορούν τα πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση της ετερότητας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να επιμορφωθούν σε μεθόδους διδασκαλίας και παροχής ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στους μαθητές που φοιτούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό εξέχοντα ρόλο μπορούν να έχουν και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές είναι αναγκαίο να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών-υφιστάμενων τους και να σχεδιάζουν επιμορφωτικές συναντήσεις. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση δεν αποτελεί μία διαδικασία την ευθύνη της οποίας έχουν εξ ολοκλήρου οι εκπαιδευτικοί. Η επέκταση των γνώσεων και οι κατάκτησή τους σε βιωματικό πλαίσιο απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς διευθυντές. Τέλος, προτείνεται η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να διευκολυνθεί το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Στην προσαρμογή αυτή είναι αναγκαία και η εμπλοκή των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων καθώς αυτή η ομάδα επαγγελματιών γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών και τους πιθανούς τρόπους ικανοποίησής τους.

Περιορισμοί

Ένας περιορισμός που προκύπτει από τη μεθοδολογία της έρευνας αφορά τη δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, η σκόπιμη δειγματοληψία ως μη πιθανοτική τεχνική, δεν είναι εύκολο να οδηγήσει σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας και ακριβώς επειδή η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων το δείγμα που σχηματίστηκε δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Επομένως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν μπορούν να γενικευθούν στον γενικό πληθυσμό.

Επίσης, η χρήση του ερωτηματολογίου συνδέεται και με έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας που αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αφενός, δεν υπάρχει η δυνατότητα ταυτοποίησης των συμμετεχόντων και έτσι δεν είναι δυνατό να ελεγχθεί κατά πόσο κάθε άτομο που κλήθηκε να συμμετάσχει απάντησε το ίδιο και όχι κάποιος άλλος στο ερωτηματολόγιο. Αφετέρου, δεν είναι δυνατό να ελεγχθεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων καθώς η ερευνήτρια δεν ήταν παρούσα στη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Τέλος, για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας απαιτούνταν πρόσβαση στο Διαδίκτυο τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τους συμμετέχοντες. Επίσης, σε περίπτωση που η πλατφόρμα της Google Forms για κάποιο λόγο δε λειτουργούσε ή κάποιος δεν είχε πρόσβαση στο Διαδίκτυο, η έρευνα δε μπορούσε αν διεξαχθεί ομαλά. Επίσης, το γεγονός ότι δεν απαιτούνταν η προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες είναι ένας ακόμα περιορισμός μιας και αυτό οδήγησε σε μια απρόσωπη σχέση ερευνήτριας και συμμετεχόντων (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος, & Καλησπέρατη, 2011).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Achaeva, M., Daurova, A., Pospelova, N. & Borysov, V. (2018). Intercultural education in the system of training future teachers. *Journal of Social Studies Education Research, 9*(3), 261-281.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society, 48*(6), 556-582.
- Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice, 6*(10), 86-89.
- Athina, S., Laskarina, E., & Vavitsas, T. (2018). Intercultural Education: the answer to the preservation of identity in the globalized community. *Identity in times of crisis, globalization and diversity: practice and research trends, 521-533*.
- Austin, R., Rickard, A., & Reilly, J. (2017). Face-to-face contact in blended learning for intercultural education: the role of teachers. *Irish Educational Studies, 36*(3), 323-340.
- Azorín, C. M., Ainscow, M., Sánchez, P. A. & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(1), 11-36.
- Babbie, E. 2011. *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J. (2004) Multicultural education: characteristics and goals, in: J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (San Francisco, CA, Jossey-Bass), 3–30.
- Bastos, M. & Araújo e Sá, H. (2015). Pathways to teacher education for intercultural communicative competence: Teachers' perceptions. *The Language Learning Journal, 43*(2), 131-147.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society, 28*(1), 113-129.

- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Caetano, A., Freire, I. & Machado, E. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57-73.
- Cartledge, G. & Loe, S. A. (2001). Cultural diversity and social skill instruction. *Exceptionality*, 9(1-2), 33-46.
- Chau, T. H. H., & Truong, V. (2019). The Integration of Intercultural Education into Teaching English: What Vietnamese Teachers Do and Say. *International Journal of Instruction*, 12(1), 441-456.
- Cherng, H. Y. S. & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236.
- Chranioti, N. & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2),
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.
- Cole, M. (2017). Multicultural and Antiracist Education in the US and the UK. In M. Cole (Ed.), *Critical Race Theory and Education* (pp. 105-124). Palgrave Macmillan, New York.
- Coronel, J. M. & Gomez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(4), 400-420.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural diversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7-30.
- Dooly, M. (2005). How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language Awareness*, 14(2-3), 97-111.
- Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: An analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, 7(1), 108-123.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C. & Berlanga, M. C. L. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 107-126.
- Fingeld-Connett, D. (2018). Research Purpose, Topic, Questions, and Hypotheses. In *A Guide to Qualitative Meta-synthesis* (pp. 13-17). London, CA: Routledge.
- Ford, D. Y. (2014). Why education must be multicultural: Addressing a few misperceptions with counterarguments. *Gifted Child Today*, 37(1), 59-62.
- Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- Frisby, C. L. (1992). Issues and problems in the influence of culture on the psychoeducational needs of African-American children. *School Psychology Review*, 21, 532-551.
- Fungchomchoei, S. & Kardkarnklai, U. M. (2016). Exploring the intercultural competence of Thai secondary education teachers and its implications in English language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 236, 240-247.
- García-Nevarez, A. G., Stafford, M. E., & Arias, B. (2005). Arizona elementary teachers' attitudes toward English language learners and the use of Spanish in classroom instruction. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 295-317.

- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2006). *Multicultural education in a pluralistic society*. Columbus, OH: Merrill.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Gundara, J. S. & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2017). Adopting and implementing globalised policies of intercultural education: the example of Cyprus. *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 721-737.
- Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: how do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus?. *Teacher Development*, 17(1), 107-126.
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P. & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166-188.
- Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C. & Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38.
- Holland, M. M. (2012). Only here for the day: The social integration of minority students at a majority white high school. *Sociology of Education*, 85(2), 101-120.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. *Dialogs on diversity and global education*, 11-28.
- Kesidou, A. (2019). Preparing Educators and Researchers for Multicultural/Intercultural Education: A Greek Perspective. In W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (pp. 148-165). Brill Sense.

- Konstantinovna, A., Alexandrovna, T., Nikolaevich, L., Anatolyevna, T. & Magomedov, P. (2017). Methodological Principles of Polycultural Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 362-371.
- Leko, M.M. & Brownell, M.T. (2009). Crafting quality professional development for special educators what school leaders should know. *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 64-70.
- Loo, D. B., Trakulkasemsuk, W. & Jimarkon Zilli, P. (2019). Examining power through social relations in teachers' discourse about intercultural education. *Intercultural Education*, 30(4), 398-414.
- Maniatis, P. (2012). Critical Intercultural Education Necessities and Prerequisites for Its Development in Greece. *Journal For Critical Education Policy Studies*, 10(1), 156-167.
- Marioleni, A. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.
- McCusker, K. & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537-542.
- McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: Quantitative and qualitative methods*. England, London: Routledge.
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Mitakidou, S. (2011). Cross-cultural education in Greece: History and prospects. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (pp. 83-97). London: Routledge.
- Mokias, A. J. (2019). Comparative approach of educational policy of Greece to intercultural education with other European countries. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3(1), 21-24.
- Nganga, L. (2016). Promoting intercultural competence in a globalized era: Pre-service teachers' perceptions of practices that promote intercultural competency. *Journal of International Social Studies*, 6(1), 84-102.

- Nieuwenhuis, J. (2010). Social justice in education revisited1. *Education Inquiry*, 1(4), 269-287.
- Ohito, E. O. (2016). Making the emperor's new clothes visible in anti-racist teacher education: Enacting a pedagogy of discomfort with white preservice teachers. *Equity & Excellence in Education*, 49(4), 454-467.
- Oldendick, R. W. (2012). Survey research ethics. In *Handbook of survey methodology for the social sciences* (pp. 23-35). New York: Springer.
- Osad'an, R., Reid, E. & Belešová, M. (2016). Intercultural primary education in the second half of the decade. *Acta Educationis Generalis*, 6(2), 77-86.
- Paine, L., Aydarova, O. & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. In D. J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The sage handbook of research on teacher education* (pp. 1133e1148). London: Sage.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584.
- Palaiologou, N., Nikolaou, G., Lontou, M., & Prekate, V. (2020). Identities and linguistic landscapes of unaccompanied refugee minors: A case study from Greece, *Multicultural Education Review*.
- Pantisides, E. A., & Vlachou, A. (2018). Changing School Demographics-Asking Teachers about Their Training Needs in Intercultural Education: A Case Study in Greece. *Rev. Eur. Stud.*, 10, 34-45.
- Papadopoulou, V., Theodosiadou, K. & Palaiologou, N. (2020). Teachers' Personal Theories of Teaching: Managing Cultural Diversity in Mainstream Public Primary Schools in Greece. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 195-211.
- Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review*, 20(2), 51-78.

- Papapostolou, A., Manoli, P., & Mouti, A. (2020). Challenges and Needs in the Context of Formal Language Education to Refugee Children and Adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.
- Parthenis, C. & Michalis, A. (2018). Language-teaching material for the education of returning ethnic Greek and immigrant children in Greece. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(2), 187-203.
- Parthenis, C. (2010). Inclusion of Repatriated Greek and Foreign Immigrant Students in School Education: a possible good practice for intercultural inclusion. *Intercultural Education*, 21(2), 395–403.
- Peoples, J. & Bailey, G. (1991). *Humanity: An introduction to cultural anthropology* (2nd ed.). St. Paul, MN: West.
- Polit, D.F. & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451-1458.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education. Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (pp.12-32). London: Routledge.
- Portera, A. (2014). Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157-174.
- Rumbaut, R. G. (2015). Assimilation of immigrants. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2, 81-87.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123.

- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism—Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17.
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U. & van de Vijver, F. J. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44-56.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P. & van de Vijver, F. J. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346.
- Shibuya, T. E. M. (2010). Intercultural education in Japan: Foreign children and their education. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education* (pp. 124-137). Routledge.
- Szelei, N., Tinoca, L. & Pinho, A. S. (2019). Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176-187.
- Tomé-Fernández, M. (2017). The Teacher Role as an Intercultural Mediator. In *Conference Proceedings. New Perspectives in Science Education* (pp. 441-444). libreriauniversitaria. it Edizioni.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407-415.
- Tsaliki, E. (2017a). Balancing between theory and practice in intercultural education; the case of intercultural primary schools in Greece. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 1-17.
- Tsaliki, E. (2017b). Teachers' views on implementing intercultural education in Greece: the case of 13 primary schools. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 50-64.

- Valiandes, S., Neophytou, L. & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398.
- Vieluf, S. & Göbel, K. (2019). Making intercultural learning in EFL lessons interesting—The role of teaching processes and individual learning prerequisites and their interactions. *Teaching and Teacher Education*, 79, 1-16.
- von Brömssen, K. & Olgaç, C. R. (2010). Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*, 21(2), 121-135.
- Yuen, C. Y., & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare*, 39(3), 349-365.
- Yurtseven, N. & Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Teacher candidates' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 49-54.
- Zachos, D. T. (2020). Minority Education in Greece: Thrace Muslim Teachers' Approaches and Views. *Preschool and Primary Education*, 8(2), 1-14.
- Zotou, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143.

Ελληνική

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017α). Δίλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017β). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, 13-27.
- Αναστασιάδου, Σ. Δ. (2012). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Α. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 129-148.
- Γκάκου, Α. & Γκάκου, Β. (2018). Ανάγκες εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 173-182.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης—Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005*, том.2, ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 65-74.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Καραγιάννη, Ε. (2020). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362-372.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)* (21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Λιναρδής, Α., Παπαγιαννόπουλος, Κ., & Καλησπεράτη, Ε. (2011). Η Διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών. *Κείμενα Εργασίας*, 23, 1-13. https://www.ekke.gr/publication_files/i-diadiktiaki-ereuna-pleonektimata-mionektimata-kai-ergalia-diexagogis-diadiktiakon-ereunon.
- Μάνου, Α. (2013) *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 56, 83-99.
- Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σελ. 368-389). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. 11η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Βόλος: Κέρδος.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαπουντζής, Α. (2013). Ιδεολογικά διλήμματα για τον επιπολιτισμό των παιδιών των μεταναστών στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου. *Γ' Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*, 446-473.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπάμπαλης, Θ. Κ., (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, (επιμ), Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτος, Β. (2019). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Στο *10^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 75-84.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Αγαπητέ κυρία/κύριε, Κάνω μια έρευνα με θέμα «Σχολείο και ετερότητα» στα πλαίσια των σπουδών μου και χρειάζομαι τη βοήθειά σας. Συνημμένο θα βρείτε ερωτηματολόγιο που αφορά στην έρευνα αυτή, η διάρκεια συμπλήρωσης του οποίου θα διαρκέσει μόνο λίγα λεπτά. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι τα δεδομένα των απαντήσεών σας θα τύχουν επεξεργασίας από εμένα την ερευνήτρια προκειμένου να εξαχθούν στατιστικά στοιχεία. Διατηρείται η πλήρης ανωνυμία κατά την επεξεργασία των δεδομένων η οποία με τη σειρά της γίνεται αποκλειστικά από εμένα, την ερευνήτρια. Ευχαριστώ πολύ. Ελπίζω να μου συμπαρασταθείτε στην προσπάθειά μου να συγγράψω την πτυχιακή μου εργασία.

Δημογραφικά

1. Φύλο

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία

- 25-30
 31-35
 36-40
 41-45
 46-50
 51-56
 56 και άνω

3. Μορφωτικό επίπεδο

- Κανένα
- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Τριτοβάθμια - ΑΕΙ - ΤΕΙ – Ιδιωτική
- Διδακτορικό

4. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

5. Έτη προϋπηρεσίας

.....

6. Ειδικότητα

.....

7. Έχετε λάβει επιμόρφωση σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

- Ναι
- Όχι

Γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

8. Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά παιδαγωγική πρόκληση και όχι παιδαγωγικό πρόβλημα

	1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα					Συμφωνώ απόλυτα

9. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
Στον εμπλουτισμό της ταυτότητά μας					
Στο σεβασμό και τη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας					
Στη διασφάλιση ουσιαστικά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών					
Στη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών					
Στη διατήρηση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ομάδων					
Στην απλή γνωριμία πολιτισμικών στοιχείων των άλλων ομάδων					
Στη διαφύλαξη της κάθε ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας					
Στην ανάδειξη των κοινών στοιχείων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών					
Στην εισαγωγή άλλων μητρικών γλωσσών στο σχολείο					

Στην αποδοχή και διατήρηση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών που δεν έρχονται σε σύγκρουση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής					
--	--	--	--	--	--

Πρακτικές και προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

10. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
Το ισχύον ΑΠΣ ενσωματώνει επαρκώς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης					
Η λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων διασφαλίζει πλήρως ίσες ευκαιρίες ένταξης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών					
Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι για τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής διδασκαλίας					
Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι για την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου όλων ανεξαιρέτως των μαθητών					
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην πράξη διδακτικές μεθόδους που στηρίζουν την απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας από όλους τους μαθητές					
Τα σχολεία εφαρμόζουν συστηματικά πρακτικές					

πρόληψης ενάντια σε φαινόμενα προκαταλήψεων και ξενοφοβίας					
--	--	--	--	--	--

Ανεπάρκειες και αστοχίες

11. Με βάση την εμπειρία σας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει προβλήματα;

	1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα					Συμφωνώ απόλυτα

12. Είναι εμπόδιο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη στην Ελλάδα

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και διδασκαλίας					
Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους					
Η ενημέρωση από το ΥΠΟΠΑΙΘ σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης					
Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών					
Το εκπαιδευτικό υλικό					
Η υποστήριξη από το σχολείο-ηγεσία					
Η μητρική γλώσσα των μαθητών					
Τα κοινωνικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο					
Η διαχείριση της τάξης					

Οι απόψεις γονέων για την εκπαίδευση					
Η χαμηλή ετοιμότητα συνεργασίας εκ μέρους των μεταναστών γονέων					
Η στάση των Ελλήνων μαθητών απέναντι στη μειοψηφία					
Οι συγκρούσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών/προσφύγων μαθητών					
Οι διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών/προσφύγων μαθητών					
Οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών					
Η οικονομική κατάσταση των μαθητών					
Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των μαθητών					

Αντιμετώπιση – Αναβάθμιση

13. Αντιμετωπίζετε τις δυσκολίες της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
Εφαρμόζω συστηματικά πρακτικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης					
Εφαρμόζω τις αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας					
Επικοινωνώ τακτικά και συστηματικά με όλους τους γονείς των μαθητών					
Λαμβάνω υπόψη μου το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών					
Συνεργάζομαι με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας που υπάρχουν στο σχολείο (κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος)					
Συνεργάζομαι με τη διεύθυνση-ηγεσία					
Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς					
Εμπλουτίζω το εκπαιδευτικό μου υλικό έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών					
Εφαρμόζω τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας					

**14. Για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα
προτείνονται...**

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
Αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών					
Παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού					
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών					
Υποστήριξη της γονικής εμπλοκή					
Ένταξη επαγγελματιών ψυχικής υγείας					
Αξιοποίηση μητρικής γλώσσας μαθητών των πολιτισμικών μειονοτήτων					
Άνοιγμα και δραστηριοποίηση του σχολείου σε θέματα επιμόρφωσης γονέων					
Σχεδιασμός πρόληψης φαινομένων ξενοφοβίας από κάθε σχολική μονάδα					
Δικτύωση των σχολικών μονάδων σε τοπικό επίπεδο με σκοπό την αλληλοτροφοδότηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης					