

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ – ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Μαρία Λαναρά

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Χρήστος Γκόβαρης

ΒΟΛΟΣ 2016

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Μαρία Λαναρά , γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διαπολιτισμικότητα – Σχολικό Κλίμα» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΩΣΑ

Μαρία Λαναρά

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διατριβή αυτή εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» κι έχει ως στόχο τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών σε μία προσπάθεια να υποδειχθούν τα σημεία εκείνα της εκπαίδευσης όπου πρέπει να εστιαστεί η μελέτη και ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Χρήστο Γκόβαρη, για τον χρόνο που αφιέρωσε και για τις πολύτιμες συμβουλές του. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν και τις οποίες σκοπεύω να αξιοποιήσω δεόντως στο εκπαιδευτικό μου έργο. Ευχαριστώ επίσης το οικογενειακό μου περιβάλλον για την ηθική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής μου και σε όλη την εκπαιδευτική μου πορεία όλα αυτά τα χρόνια.

Μαρία Λαναρά

Τρίκαλα, 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Σημασία του θέματος.....	11
Ερευνητικός προβληματισμός/ εννοιολογικό πλαίσιο	12
Ανασκόπηση ερευνών.....	12
Σκοπιμότητα παρούσας έρευνας	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	13
Ιστορικές συνθήκες δημιουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών (συνοπτική αναφορά).....	13
Ορισμός, συνθήκες λειτουργίας και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	18
Γεωγραφική διάσταση:	20
Οικονομική και πολιτική διάσταση:	20
Κοινωνική-ταξική διάσταση:	21
Θεσμική-διοικητική διάσταση:.....	21
Ιδεολογική διάσταση:.....	22
Βιογενετική διάσταση:	22
Εθνοτική-πολιτισμική διάσταση:	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	26
Ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	26
Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	26
Μοντέλο ενσωμάτωσης	27
Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	29
Το αφομοιωτικό μοντέλο	30
Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	33
Νόμοι	33
Νομοθετικά διατάγματα	34
Υπουργικές αποφάσεις	34

Υπουργικές αποφάσεις για την ίδρυση και τη μετατροπή και μετονομασία των δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:.....35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ38

Τρόποι Κοινωνικοποίησης - Διαδικασία Ωρίμανσης	44
Γενικοί Στόχοι:	49
Παιδαγωγικές Διαδικασίες:	50
Οργανωτικές/ Διοικητικές Διαδικασίες:.....	50
ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....53

Σκοποί και Στόχοι	53
Περιεχόμενα Μάθησης	55
Μέθοδοι και Μέσα Διδασκαλίας	56
Αξιολόγηση	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΑΠΗΧΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΓΕΝΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΉ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ62

Περιγραφή Εργαλείου	63
Περιγραφή της Μεθοδολογίας	68
Αξιοπιστία – Εσωτερική συνέπεια.....	69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....70

1.Δημογραφικά στοιχεία	70
2.Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς το φύλο	75
3.Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς την ηλικία	80
4.Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς την θέση ευθύνης	83
5.Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν	84

6. Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
Άρθρα	100
Βιβλία	102

Τίτλος της εργασίας : «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ – ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ»

Όνομα και Επίθετο : Μαρία Λαναρά

Επαγγελματική θέση/κατάσταση : Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Email : lanaramaria11@yahoo.gr

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Γκόβαρης Χρήστος

Περίληψη

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα θέμα που απασχολεί ευρέως την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια καθώς το φαινόμενο της Διαπολιτισμικότητας εμφανίζεται συνεχώς εντονότερο στο χώρο της ελληνικής παιδείας. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών. Στη δεκαετία του 1990 ο όρος αποκτά νέες διαστάσεις καθώς συνδέεται με ένα μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης και αλληλεγγύης, οπότε η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αρχή που διέπει τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μια προσπάθεια εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία τονίζοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών και τη σημασία της ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη σπουδαιότητα των γλωσσικών ανταλλαγών. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο τρόπος αλληλεπίδρασης των διδασκόντων με τους μαθητές επηρεάζει την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως η γραφή και η ανάγνωση. Συνεπώς κρίνεται σκόπιμη η μελέτη των ερεθισμάτων που λαμβάνει το παιδί μέσα στο σχολικό κλίμα από τους διδάσκοντες, το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της και όταν αναφερόμαστε σε ένα πολυπολιτισμικό κλίμα η μελέτη αυτή χρήζει μεγαλύτερης προσοχής.

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα

Ποικίλες έρευνες έχουν διεξαχθεί ως προς τη μελέτη του τρόπου επίδρασης διαφόρων παραγόντων ενδοσχολικών και εξωσχολικών στην εκπαίδευση, ωστόσο μέσα από μια εστιασμένη στο σχολείο έρευνα θα μελετήσουμε τη σημασία διαμόρφωσης ενός διαπολιτισμικού κλίματος.

Τα ερωτήματα που καλούμαστε να ερευνήσουμε είναι:

- Αν υφίσταται και σε ποιο βαθμό συσχέτιση μεταξύ πολιτισμικής ετερογένειας της σχολικής τάξης, της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της μάθησης των μαθητών.

- Πώς αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός τα προβλήματα που πηγάζουν από την πολιτισμική ετερογένεια της τάξης
- Είναι προσανατολισμένα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα στα δεδομένα ενός διαπολιτισμικού σχολείου
- Υφίσταται και με ποια μορφή συσχέτιση μεταξύ πολιτισμικής ετερογένειας και σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

Μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια ποσοτική μελέτη η οποία διεξάγεται με απλή τυχαία δειγματοληψία σε μέγεθος δείγματος 150 ατόμων. Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας συσχετίζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για να συγκρίνουμε απόψεις σε σχέση με μια ποιοτική ονομαστική μεταβλητή η οποία έχει δύο επίπεδα (πχ. φύλο) εφαρμόζουμε το στατιστικό τεστ $t - test$, ενώ σε σχέση με περισσότερα επίπεδα (πχ. ηλικία), θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Τα δεδομένα-ευρήματα θα παρουσιαστούν σε πίνακες συχνοτήτων και θα αναπαρασταθούν σε διαγράμματα συχνοτήτων.

Ευρήματα

Η μελέτη μας έδειξε πως οι διδάσκοντες των μικρών τάξεων φαίνονται να διαφωνούν στην άποψη ότι η πολυπολιτισμική ετερογένεια είναι επιβαρυντική για το εκπαιδευτικό τους έργο σε αντίθεση με τους διδάσκοντες των μεσαίων και μεγαλύτερων τάξεων. Παρόμοια διακύμανση υπάρχει και ως προς το θέμα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών. Όμως στις μεγαλύτερες τάξεις το πρόβλημα φαίνεται να αμβλύνεται από τη σκοπιά των διδασκόντων. Διδάσκοντες με μικρό αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο τμήμα τους φαίνεται να μη παρατηρούν πτώση των αποδόσεων τους, κάτι που παρατηρείται σε τμήματα με μεγαλύτερο αριθμό. Όσον αφορά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι γυναίκες τάσσονται περισσότερο υπέρ της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με τους άντρες που δε συμφωνούν απόλυτα στην αποτελεσματικότητα τους ως προς την απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα. Ως προς τις ηλικιακές ομάδες, φαίνεται ότι τα νεότερα άτομα είναι περισσότερο υπέρ των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ όσο αυξάνεται η ηλικία παρατηρείται μεγαλύτερη διαφωνία.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Καταδεικνύεται εμφανώς από τη μελέτη μας ότι το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, ωστόσο κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω μελέτη του. Ωστόσο τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν ως προς τις αποδόσεις των μαθητών και το έργο των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία, καθώς και ως προς τις σχέσεις δασκάλων μαθητών, μας υποδεικνύουν ότι κύριο μέλημα είναι η πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς και η δημιουργία πολυπολιτισμικών σχολείων που θα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικό προσωπικό εξειδικευμένο στα θέματα διαπολιτισμικής ετερογένειας.

Λέξεις – κλειδιά : Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικά σχολεία, ετερογένεια, σχολικό κλίμα, επιμορφωτικά προγράμματα

Abstract

Theoretical framework

Intercultural education is a widely debatable topic among scientists, nowadays, since the phenomenon of multiculturalism is increasingly appearing in modern Greek education. The term of multiculturalism refers to coexistence of different cultures. In 1990 the term is associated with the model of social organization and social solidarity, so intercultural education takes a major place in education programs in an attempt to achieve equal opportunities in education and in the society and emphasize the importance of studying different cultures and raising awareness on the importance of human rights and different language interaction. Researches have shown that the way teachers interact with students affects their acquisition of skills such as writing and reading. Therefore it is appropriate to study the stimuli received by the child in the school climate from the view of teachers, family environment and the society as a whole, and when referring to a multicultural climate that study deserves more attention.

Focus of research – Purpose/research questions

Various researches have been conducted on how school and out of school factors effect children education, however in this study we are going to try to investigate these relations under the effect of multiculturalism. The questions we are called to investigate are:

- How multicultural heterogeneity in the class affects the educational performance of teachers and the students' learning ability.
- Are modern teachers capable of dealing with problems arising from cultural diversity in the class
- Are there modern educational programs adapted to the subject of multiculturalism in intercultural schools
- How cultural diversity is reflected in the relationship between students and teachers
- Is special training on intercultural education issues necessary for modern teachers

Methods

This specific research is a quantitative study performed with simple random sampling in sample size of 150 people. It is based on the distribution of questionnaires. The hypothesis of our study correlates the participants' viewpoints with several demographic characteristics. In order to compare views in relation to a qualitative nominal varying between two values (for example sex) we better use statistic test t-test , however when it comes for more values (for example age) we prefer to use the method of ANOVA variance analysis. The findings are going to be presented in frequency tables and diagrams.

Findings

Our study showed that the majority of teachers have not attended a training seminar on intercultural education. Women are more in favor of participating in training programs on intercultural education than men who do not agree entirely on their effectiveness in terms of acquisition of specialized skills on intercultural issues. As to the age groups, it seems that younger people are more in favor of attending training programs, and in older ages there is a relative disagreement. Regarding to the responsibility position there is an absolute and relative agreement in each case. The teachers of small classes seem to disagree on the idea that the multicultural heterogeneity is aggravating for their educational work in contrast to teachers of middle and bigger classes. Similar variation exists on the relationships between foreign students. But in the bigger classes the problem seems to be

mitigated from the perspective of teachers. Teachers with a small number of foreign students in the classroom did not notice any problem in children abilities, which occurs in classes with a higher number.

Conclusions - recommendations

It is clearly demonstrated by our study that the issue of intercultural education has been only studied in a very small range in recent years and there is a substantial need to be studied further. However the results coming out from students' and teachers' performance in multicultural schools, as well as the relationship between teachers and students, suggest that there should be multicultural models of schools that will include classes with proper composition, different activities on multiculturalism, auxiliary educational staff specializing in intercultural diversity issues and ongoing training programs for the whole staff of such schools.

Key-words: multiculturalism, intercultural schools, diversity, school environment, training programs

References

Αγγελόπουλος, Γ. (2003). Πολιτικές πρακτικές και πολυπολιτισμικότητα: η περίπτωση της Θεσσαλονίκης Πολιτισμικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης 1997. *Πολίτης*, 107, 35-43.

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

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις: Gutenberg.

Hohmann, M. (1983) *Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Bestands-aufnahme, Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*

Kiuru, N. et al., (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology*, 50(6), 799-823.

Porscher, L. (1979). The education on migrant children: Interkultural pedagogy in the field, Second Council of Europe Teachers Seminar, Strasbourg

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Σημασία του θέματος

Ποικίλες μελέτες έχουν καταδείξει με τον πλέον εύγλωττο τρόπο ότι υπάρχει ουσιαστική ανάγκη να μελετηθεί περαιτέρω το θέμα των πολυπολιτισμικών σχολείων καθώς επίσης και το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύνολό της, ιδιαίτερα λόγω των αυξανόμενων αναγκών και ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης αφενός και αφετέρου λόγω του σχετικά μικρού χρονικού διαστήματος (Γεωργογιάννης, 1997) που μελετάται αυτή η μορφή εκπαίδευσης, γεγονός που επιτρέπει να γίνει ακόμη μεγαλύτερη εμβάθυνση και την διεξαγωγή πολλών ακόμη συμπερασμάτων που θα σταθούν ιδιαίτερα βοηθητικά στη συνολική κατανόηση του θέματος (Γκόβαρης, 2013). Ιδιαίτερα, οφείλει να μελετηθεί η επιρροή των περιβαλλοντικών παραγόντων που επιδρούν στην εκπαίδευση έτσι όπως αυτές καθορίζονται στη σύγχρονη εποχή από το ισχύον εθνικό και μη νομοθετικό πλαίσιο.

Η ευρεία διάδοση και αποδοχή των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας στην επίκαιρη παιδαγωγική σκέψη, ανέδειξαν τις έννοιες του «πολιτισμού» και των «πολιτισμικών διαφορών» σε κεντρικές κατηγορίες περιγραφής και ανάλυσης της μετανάστευσης και των κοινωνικών της επιπτώσεων. Η ανάδειξη, η κατανόηση και η αναγνώριση των «πολιτισμικών διαφορών» αποτελούν τους πλέον διαδεδομένους στόχους προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Γκόβαρης, 2002).

Ερευνητικός προβληματισμός/ εννοιολογικό πλαίσιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως κάθε μορφή εκπαίδευσης, δεν μπορεί να νοηθεί αποκομμένη από το περιβάλλον της και για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναλυθεί η εμπλοκή των διαφορετικών φορέων που επηρεάζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έτσι όπως αυτή αφορά την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και τελικά την ίδια την κοινωνία μέσα από τους ποικίλους φορείς κοινωνικοποίησης.

Ανασκόπηση ερευνών

Από τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί στο παρελθόν έχει καταδειχθεί ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εκπαίδευση, πολλοί από τους οποίους μάλιστα δεν μπορούν να καταχωρηθούν στους ενδοσχολικούς, όπως είναι τα μέλη της οικογένειας και η κοινωνία στην οποία διαβίει το άτομο. Ωστόσο, αυτό που γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί στην παρούσα μελέτη μέσα από την έρευνα που διεξάγεται είναι να μελετηθεί ο τρόπος που οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν συγκεκριμένα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεδομένου ότι παρουσιάζει ιδιαιτερότητες συγκριτικά πάντοτε με την κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2013).

Σκοπιμότητα παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί πέρα από τη θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να ερευνήσει και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση και ιδιαίτερα εκείνους για τους οποίους συχνά δεν γίνεται λόγος ή δεν αποτελούν την πρώτη επιλογή, όταν διεξάγονται συζητήσεις σχετικές με την εκπαίδευση. Έτσι το θέμα προσεγγίζεται με έναν νέο τρόπο που εστιάζει και στους υπόλοιπους παράγοντες και όχι μόνο στην προσέγγιση που εστιάζει πολύ περισσότερο στα νεαρά άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα.

Κεφάλαιο 2: Πολυπολιτισμική κοινωνία

Ιστορικές συνθήκες δημιουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών (συνοπτική αναφορά)

Στη σύγχρονη εποχή οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες που εντοπίζονται οφείλονται κατά ένα μεγάλο βαθμό στη μετανάστευση η οποία έλαβε χώρα στην Ευρώπη από τα τέλη του 19ου αιώνα και φυσικά συνεχίστηκε την περίοδο του 20ού.

Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, η μετανάστευση παίρνει καινούριες μορφές. Ο πόλεμος αυτός έριξε τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης σε οικονομική κρίση, τις συνέπειες της οποίας προσπάθησε να αποφύγει σημαντικός αριθμός κατοίκων τους, μεταναστεύοντας στις Η.Π.Α.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στην Ευρώπη η Γερμανία και στην Αμερική ο Καναδάς άρχισαν σιγά-σιγά να γίνονται οι παγκόσμιες αγορές εργατικής δύναμης, που εξασφαλιζόνταν από τα φτωχά κράτη, όπως Ελλάδα, Ισπανία, Τουρκία κ. ά. Οι Η.Π.Α. βγήκαν οικονομικά ενισχυμένες από τον πόλεμο το ίδιο και η Γερμανία, η οποία παρότι νικήθηκε, κατόρθωσε μέσα σε λίγο διάστημα να γίνει μια από τις μεγαλύτερες βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης. Τεράστιος αριθμός Ελλήνων, κυρίως από τις βόρειες αγροτικές περιοχές της χώρας μας φεύγει εκείνη την εποχή στην Ευρώπη και πιο πολύ στη Γερμανία, ζητώντας δουλειά στις εκεί αγορές.

Με τον τρόπο αυτό, συγκεντρώθηκαν ποικίλες ομάδες μεταναστών κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου και ταυτόχρονα πυρήνες διαφορετικών πολιτισμών μαζί με τους κυρίαρχους στην εκάστοτε κοινωνία που εγκαθίσταντο οι μετανάστες, κουβαλώντας στοιχεία πολιτισμού τα οποία έπρεπε να συνδυαστούν και να συνυπάρξουν με τα αντίστοιχα των κυριαρχούντων πολιτισμών στις χώρες υποδοχής.

Η παραπάνω ιστορική κατάσταση, συνοπτικά εκτεθειμένη στο σημείο αυτό, προκάλεσε συζητήσεις σχετικές με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, έννοιες οι οποίες δεν είχαν απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα μέχρι την εποχή εκείνη.

Επειδή οι θεωρητικές μας προσεγγίσεις κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε ήδη σε αυτό το σημείο σε ορισμένες βασικές έννοιες της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση των ατόμων και των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Βέβαια, τις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές καταστάσεις τις συναντούμε στο κοινοτικό επίπεδο (μακροεπίπεδο). Αντίθετα, στο μικροεπίπεδο (παροικία, οικογένεια, άτομο) κατά κανόνα συναντούμε διπολιτισμικές και διγλωσσικές καταστάσεις. Ένα δεύτερο αφετηριακό σημείο, επομένως, είναι η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων και ατόμων (Δαμανάκη, 2002).

Κατ'αρχήν οι όροι πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και διπολιτισμικότητα έχουν ένα κοινό σημείο, τον όρο «πολιτισμός». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται σε μία στενή έννοια, οπότε αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων π.χ στη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη κ.τ.λ., και σε μία ευρύτερη έννοια, οπότε αναφέρεται σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, τον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Δαμανάκη, 2002).

Όπως τονίζεται από μελετητές μεταξύ των οποίων και ο Porscher (1979), μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν την πολυπολιτισμική κατάσταση και για να διατυπώσουν από την άλλη τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία αποτελεί και κυρίαρχο θεματικό άξονα αυτής της εργασίας. Για άλλους μελετητές, ωστόσο, ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην υπάρχουσα κατάσταση μίας χώρας όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί ενώ η έννοια της λέξης διαπολιτισμικότητα αφορά περισσότερο τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζεται μια τέτοια κοινωνία.

Σε κάθε περίπτωση προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι κυρίως αναλυτικός όρος, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο κανονιστικός. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» και ως αναλυτικός και ως κανονιστικός. Ανάλογα με το κανονιστικό περιεχόμενο του όρου, οι στόχοι της πολιτισμικής εκπαίδευσης κυμαίνονται από την ενσωμάτωση των μειονοτήτων στο σύστημα της χώρας υποδοχής μέχρι και το διαχωρισμό τους (Auernheimer, 1990).

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Εκτός από την ισοτιμία των πολιτισμών, δύο άλλα αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας είναι η ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1989). Οι αρχές αυτές θεωρούνται οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο, εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998).

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αξιώματα και τα προβλήματα της διαπολιτισμικής θεωρίας.
Συγκεκριμένα :

α) Αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών

«Η διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζει την ύπαρξη του πολιτισμικού ανταγωνισμού, υπογραμμίζει όμως ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους. Ό,τι είναι ο γερμανικός πολιτισμός για τους Γερμανούς, είναι ο ελληνικός για τους Έλληνες. Σε περίπτωση που δεν αντιμετωπίσουμε τους δύο πολιτισμούς στη βάση της ισοτιμίας, και δεν τους προωθήσουμε ανάλογα, θέτουμε το άτομο μπροστά στο δίλημμα να αποφασίσει, ποιους κανόνες ποιες αξίες και τρόπους συμπεριφοράς θα υιοθετήσει, και τι θα απορρίψει » (Δαμανάκης, 1989).

β) Ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

«Η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και η ισότιμη αντιμετώπισή τους αποτελούν προϋπόθεση, για να μπορέσουμε να αποδεχτούμε ως ισότιμα τα μορφωτικά κεφάλαια που φέρνουν τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αποτελεί προέκταση και συγκεκριμενοποίηση της συζήτησης που ξεκίνησε στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και που συμπυκνώθηκε στους όρους «υπόθεση του ελλείματος» και «υπόθεση της διαφοράς». Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ή από τις μειονότητες, είναι, σε σύγκριση με εκείνο των παιδιών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ελλειμματικό. Σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν είναι ελλειμματικά, αλλά διαφορετικά από εκείνα των ντόπιων ή των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων» (Δαμανάκης, 2002).

γ) Η αρχή των ίσων ευκαιριών

«Η αναγνώριση και προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των μεταναστόπουλων... Το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι, και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του, με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο» (Δαμανάκης, 1989).

Πέρα από αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Και σε αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζεται η βασική διαφορά της από τη «διπολιτισμική αγωγή». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2004). Επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή.

Η «διαπολιτισμική αγωγή» απευθύνεται στα παιδιά των μειονοτήτων που δέχονται από την οικογένειά τους και από τα μέλη της μειονότητάς τους πολιτισμικά ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Επιδίωξή της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά αναπτυσσόμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά βιώματά του, τις εμπειρίες του και τις παραστάσεις του σ'ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια «διπολιτισμική ταυτότητα» (Δαμανάκης, 1987).

Στην Ελλάδα, η έννοια του όρου πολυπολιτισμικότητα άργησε να γίνει κατανοητή και ίσως σε αυτό συντέλεσε μεταξύ άλλων η σχετικά ομοιογενής κοινωνική σύσταση η οποία άρχισε να αλλάζει χαρακτηριστικά τα τελευταία είκοσι χρόνια, δηλαδή αρκετά αργότερα από άλλα κράτη στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο. Η γενίκευση της χρήσης του όρου πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα γίνεται αποσπασματικά και ξεκινά από περιοδικά μόδας, αρχιτεκτονικών προτάσεων και διεθνούς μουσικής. Σε μια δεύτερη φάση ο όρος πολυπολιτισμικότητα εμφανίζεται στις συζητήσεις στο χώρο της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας (Αγγελόπουλος, 2003).

Ακόμη και στη σύγχρονη εποχή, όμως, όπως προκύπτει από σχετικές μελέτες (Κάτσικας και Πολίτου, 1999), η πολυπολιτισμικότητα προσεγγίζεται περισσότερο αποσπασματικά και με

ασάφεια χωρίς να έχει προηγηθεί μία κατατόπιση των εμπλεκομένων σχετικά με την αναγκαιότητα και τους όρους εφαρμογής της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία, με όρους που ταιριάζουν πολύ περισσότερο σε αναγκαία συνθήκη παρά σε ενδεχόμενο να συμβεί, όπως μπορούσε να είναι πριν κάποιες δεκαετίες για την ελληνική πραγματικότητα (Αγγελόπουλος, 2003). «Στη δεκαετία του 1990 ο λόγος περί πολυπολιτισμικότητας αποκτά νέες διαστάσεις καθώς συνδέεται με ένα μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης και αλληλεγγύης που συχνά επικαλούνται πολιτικοί και ακτιβιστές Μ.Κ.Ο. και μειονοτικών ομάδων. Παράλληλα, εμφανίζονται συστηματικές μελέτες από έλληνες κοινωνικούς επιστήμονες καθώς και μεταφράσεις κλασικών έργων της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα» όπως αναφέρεται στο Αγγελόπουλος (2003).

Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή τα προβλήματα που καλούνται να λύσουν οι σύγχρονοι κοινωνικοί μηχανισμοί παρουσιάζουν χαρακτηριστικά παγκοσμιοτήτας. Οι κοινωνίες αλληλεπιδρούν πλέον σε τέτοιο βαθμό που σταδιακά ανταλλάσσουν στοιχεία πολιτισμού τα οποία ανιχνεύονται σε πολλές πτυχές του καθημερινού βίου, αντίθετα με προηγούμενες εποχές, όταν οι κοινωνίες εξελίσσονταν απομονωμένες η μία από την άλλη. Στη σημερινή εποχή η διεθνοποίηση που εντοπίζεται στους τομείς της οικονομίας, της τεχνολογίας και της επιστήμης καθώς και η ευρεία ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας επικουρούν στη διάδοση των ιδεών και την ίδια στιγμή ενισχύουν την κινητικότητα των ατόμων, σε βαθμό που να θεωρείται πλέον ότι κατοικούμε σε μία οικουμενική κοινότητα (Καζαμίας, 2003).

Ορισμός, συνθήκες λειτουργίας και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Εκτός από τα γενικά ιστορικά δεδομένα που οδήγησαν στην πολυπολιτισμική κοινωνία παγκόσμια, στην Ελλάδα η έννοια της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών στα στενά γεωγραφικά πλαίσια του κράτους θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ξεκινάει από την αρχαιότητα και επεκτείνεται μέχρι και την περίοδο της νεοελληνικής διασποράς, κατά την οποία οι ελληνικές παροικίες παρέμεναν περιθωριοποιημένες εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες εξαιτίας τους μειωμένου ανθρώπινου δυναμικού τους και του περιορισμένου κοινωνικού ρόλου τους (Μάρκου, 1997).

Ωστόσο, στη διάρκεια του 20ού αιώνα η Ελλάδα έπαψε να είναι αποκλειστικά χώρα αποστολής μεταναστών και μετατράπηκε σε χώρα εισδοχής τους είτε επρόκειτο για τους παλιννοστούντες

Έλληνες είτε επρόκειτο για τα άτομα εκείνα τα οποία πρωτίστως για λόγους πορισμού κατέφευγαν στην Ελλάδα, δημιουργώντας με τα χρόνια την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που έχουμε υπόψη μας σήμερα. Από τα στοιχεία της τελευταίας έκθεσης του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία σχετικά με τις αντιλήψεις των γηγενών πληθυσμών για την πολυπολιτισμικότητα, προκύπτει ότι στην Ελλάδα οι αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα είναι περισσότερο διαδεδομένες από ότι στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης, 2001).

Μελετώντας τη σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι η ορολογία που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές-συγγραφείς αγγίζει τα όρια της εννοιολογικής σύγχυσης. Για την περιγραφή των ατόμων ελληνικής καταγωγής, που ζουν εκτός των ελλαδικών συνόρων από τη μία, και για την περιγραφή των ατόμων ελληνικής ή μη καταγωγής, που εισέρχονται στην Ελλάδα ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία από την άλλη, χρησιμοποιούνται όροι όπως:

«Ο Ελληνισμός του Εξωτερικού» (ΥΠΕΞ, 1987)

«Απόδημοι Έλληνες», «Απόδημος Ελληνισμός» (Πετρόπουλος, 1991, Καζάκος, 1994)

«Η Ελληνική Διασπορά», «Νεοελληνική Διασπορά» (Πετρόχειλος, 1985, Χασιώτης, 1993)

«Ομογενείς φοιτητές», «Ομογενείς Εκπαιδευτικοί» (Δαμανάκης, 1993, 1994)

«Παλινοστούντες Μαθητές» (Γκότοβος/Μάρκου, 1984)

«Παλινοστούντες», «Παλινόστες» (Πετρόπουλος, Γ.Γ.Α.Ε, 1992, 46)

«Πόντιοι Μετανάστες» (Κασιμάτης, 1992)

«Κανονικοί μετανάστες», «Μη κανονικοί μετανάστες», «Πρόσφυγες» (Πετρινώτη 1993, 12 κ.ε)

«Νόμιμοι μετανάστες», «Παράνομοι μετανάστες», «Πρόσφυγες» (Λινάρδος-Ρυλμόν 1993)

«Οικονομικοί, ανεπίσημοι, νέοι μετανάστες» (Ψημμένος, 1995)

«Παλινοστούντες ελληνοαμερικανοί, ελληνογερμανοί, ελληνοαυστραλοί, ελληνοαλβανοί, ελληνοπόντιοι» (Μάρκου, 1995)

«Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες» (Γεώργας/Παπαστυλιανού, 1993)

«Ξένοι εργάτες», «Αλλοδαποί εργάτες», «Πολιτικοί πρόσφυγες», «Ομογενείς», «Ελληνοπόντιοι», «Πολωνοί, Φιλιππινέζοι, Αλβανοί κ.τ.λ μετανάστες» (Κατσορίδας, 1994).

Αναλύοντας τους όρους, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι δεδηλωμένες ή μη κατηγορίες ή διαστάσεις, τις οποίες χρησιμοποιούν οι συγγραφείς ή οι οποίες εμπεριέχονται στην ορολογία τους είναι οι παρακάτω:

Γεωγραφική διάσταση

Οικονομική διάσταση

Πολιτική διάσταση

Κοινωνική-ταξική διάσταση

Θεσμική-διοικητική διάσταση

Ιδεολογική διάσταση

Βιογενετική διάσταση

Εθνοτική-πολιτισμική διάσταση

Συνδυασμός των παραπάνω διαστάσεων

Γεωγραφική διάσταση (Δαμανάκης, 2002):

Η γεωγραφική διάσταση σχετικά με τη μετανάστευση παίζει σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι η μετανάστευση αποτελεί κατ'αρχή μια μετακίνηση στο χώρο, μετακίνηση από μία περιοχή στην άλλη. Όροι, όπως εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση, υποδηλώνουν μετακίνηση εντός της αυτής χώρας ο πρώτος ή μεταξύ χωρών ο δεύτερος. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η γεωγραφική διάσταση, όταν σηματοδοτεί την οριοθέτηση ενός ανεξάρτητου-κυρίαρχου κράτους. Το γεωγραφικά οριοθετημένο έθνος-κράτος αποτελεί σημείο αναφοράς και στήριξης του μετανάστη, ο οποίος μετακινείται απ' αυτό στην επικράτεια ενός άλλου κράτους. Η γεωγραφική προέλευση ενός ατόμου παραπέμπει και σε μία συγκεκριμένη πολιτισμική παράδοση (π.χ. Κρητικός, Ηπειρώτης, Πόντιος). Με αυτήν την έννοια η γεωγραφική διάσταση συμβαδίζει με την πολιτισμική.

Οικονομική και πολιτική διάσταση (Δαμανάκης, 2002):

Στα οικονομικά και στα πολιτικά αίτια της μετανάστευσης των πληθυσμών παραπέμπουν οι όροι «οικονομικοί μετανάστες», «πολιτικοί πρόσφυγες». Οι δύο αυτές διαστάσεις αποτελούν, ακόμη και σήμερα, τα κύρια αίτια της μετανάστευσης και έχουν αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών αναλύσεων. Η σημασία των διαστάσεων αυτών έχει άμεση επίδραση και στην εκπαίδευση και δεν πρέπει να παραμελείται.

Κοινωνική-ταξική διάσταση (Δαμανάκης, 2002):

Η κοινωνική σύνθεση των μετακινούμενων πληθυσμών και η κοινωνική κατηγοριοποίηση και κατάταξή τους στη χώρα υποδοχής είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα. Η τάση της κυρίαρχης ομάδας στη χώρα υποδοχής, αλλά και των κρατικών θεσμών, να κατατάσσουν τους μετανάστες κάτω από το κατώτερο κοινωνικό στρώμα της κοινωνίας υποδοχής και να δημιουργούν έτσι ένα «υπο-προλεταριάτο», το οποίο ζει στο περιθώριο της κοινωνίας και αναλαμβάνει την εκπόνηση εργασιών, για τις οποίες δεν ενδιαφέρεται το «ντόπιο» εργατικό δυναμικό, είναι ένα αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο.

Θεσμική-διοικητική διάσταση (Δαμανάκης, 2002):

Οι όροι «κανονικοί μετανάστες», «νόμιμοι μετανάστες», «μη κανονικοί μετανάστες», «πρόσφυγες», «ομογενείς», «παλινοστούντες», «αλλοδαποί» χρησιμοποιούνται από τις διοικητικές υπηρεσίες για να ταξινομήσουν τα εισερχόμενα άτομα στην Ελλάδα. Η χρήση αυτής της ορολογίας έχει άμεσες επιπτώσεις και στην έρευνα, όταν μάλιστα οι ερευνητές αναγκάζονται να καταφύγουν στις επίσημες κρατικές υπηρεσίες για να αντλήσουν απ'αυτές πληροφορίες και στατιστικά στοιχεία.

Το Υπουργείο Παιδείας κατατάσσει κάτω από τον όρο «παλινοστούντες» όλους τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που εισέρχονται στην Ελλάδα, ανεξαρτήτως χώρα προέλευσης, και ρυθμίζει με κοινές υπουργικές ή Προεδρικά Διατάγματα τα σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, όσοι μαθητές προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση φέρουν διαφορετικές

κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και αντιμετωπίζουν διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά και μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με αυτούς από τη Γερμανία προερχόμενους «παλιννοστούντες μαθητές».

Η διοικητική ταξινόμηση των μεταναστών αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και βαρύτητα, όταν οι ερευνητές υιοθετούν τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις. Η Πετρινιώτη (1993) ακολουθώντας «διοικητικά κριτήρια» κατατάσσει τα πρόσωπα που εισέρχονται στην Ελλάδα στις παρακάτω κατηγορίας και υποκατηγορίες:

α. «Κανονικοί μετανάστες»

α1. Ομογενείς μετανάστες «από τη μεγάλη ελληνική διασπορά» Ανατολής και Δύσης.

α2. Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

α3. Ελληνοκύπριοι, ομογενείς Έλληνες από την Τουρκία, την Αίγυπτο κ.τ.λ., «οι οποίοι εξαναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους εξαιτίας διακρίσεων διώξεων σε βάρος τους»

α4. Μετανάστες ξένης εθνικότητας από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

α5. Νόμιμοι μετανάστες, που έχουν προσκληθεί από εργοδότη.

β. «Μη κανονικοί μετανάστες» (π.χ από Αλβανία)

γ. «Πρόσφυγες», σύμφωνα με τη σύμβαση της Γενεύης του 1951.

Ιδεολογική διάσταση (Δαμανάκης, 2002):

Εξαιτίας του ότι ο όρος «ελληνισμός» χαρακτηρίζεται από έντονη ιδεολογική φόρτιση, οι όροι «Ελληνισμός του εξωτερικού», «Ελληνισμός του Καναδά», «Ελληνισμός της διασποράς» είναι επίσης προβληματικοί ως ερευνητικά εργαλεία. Παρ'όλο που οι όροι «ελληνισμός» και «ελληνικότητα» αποτελούν αντικείμενο και επιστημονικών αναλύσεων, κυρίως ο πρώτος συναντάται στον πολιτικό λόγο.

Βιογενετική διάσταση (Δαμανάκης, 2002):

Οι όροι «ελληνισμός» και «ελληνικότητα» εμπεριέχουν τόσο τη γενετική όσο και την εθνοτική-πολιτισμική διάσταση. Όμως, η γενετική διάσταση εκφράζεται άμεσα με τον όρο ομεγενής/είς. Η βιογενετική (φυλετική) καταγωγή ενός ατόμου παίζει αποφασιστικό ρόλο πριν, κατά και μετά την είσοδό του στην Ελλάδα. Ο Νόμος 1975/91 εμπεριέχει διατάξεις ειδικές για τους ομογενείς. Αυτή η ειδική μεταχείριση δεν αποτελεί ελληνικό φαινόμενο, αλλά τη συναντούμε και σε άλλα κράτη, όπως για παράδειγμα στη Γερμανία, όπου οι «Γερμανοί του Βόλγα» είναι ό,τι είναι για την Ελλάδα οι Πόντιοι.

Η γενετική καταγωγή παίζει, επίσης, έναν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, δεδομένου ότι αυτή δεν είναι επίκτητο, αλλά κληρονομικό, συνθετικό στοιχείο της ταυτότητας. Από την άλλη, όσο ισχυρή είναι αυτή η κατηγορία τόσο προβληματική μπορεί να καταστεί, όταν τεθεί θέμα «φυλετικής καθαρότητας», είτε όταν αυτή δεν μπορεί να διαπιστωθεί ή να πιστοποιηθεί είτε, όταν μετά από διαδοχικούς μικτούς γάμους, οι γενεαλογικές ρίζες ανάγονται στο απώτερο παρελθόν και είναι ασαφείς. Αυτοί είναι και οι κύριοι λόγοι που καθιστούν τη γενετική κατηγοριοποίηση επιστημονικά προβληματική.

Εθνοτική-πολιτισμική διάσταση:

Η πολιτισμική διάσταση είναι πολυσύνθετη, επειδή ο όρος πολιτισμός περικλείει την ιστορική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη λαϊκή παράδοση, καθώς και όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Αυτή η διάσταση εκφράζεται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία κυρίως με τους όρους «πολιτισμική ταυτότητα», «ελληνική ταυτότητα», «ελληνικότητα». Πολύ συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «εθνική ταυτότητα», ο οποίος δεν είναι ταυτόσημος με εκείνον της πολιτισμικής ταυτότητας, επειδή η «εθνική ταυτότητα» αναφέρεται στην κοινή γλώσσα, την κοινή θρησκεία, σε κοινές παραδόσεις, κοινά έθιμα, ενώ ο όρος πολιτισμός, και κατά συνέπεια και η «πολιτισμική ταυτότητα», είναι πολύ ευρύτερος και δεν εξαντλείται στα κοινά στοιχεία που συγκροτούν την «εθνική ταυτότητα».

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα η παλιννόστηση των Ελλήνων από το εξωτερικό της περιόδου 1968-1977 ήταν αρκετά σημαντική (Μάρκου, 1997):

Πίνακας 2.1. Η Παλιννόστηση προς την Ελλάδα.

ΧΩΡΕΣ	ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1968-1972	ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1973-1977	ΣΥΝΟΛΟ
ΥΠΕΡΩΚΕΑΝΙΟΙ	33.717	23.816	57.533
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ	68.914	94.916	163.857
ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΕΣ	5.032	1.937	6.969
ΛΟΙΠΕΣ	4.220	4.945	9.165
ΣΥΝΟΛΟ	111.910	125.614	237.524

Η αρχική αναφορά στους παλιννοστούντες Έλληνες μπορεί να φανεί παράταιρη με το αντικείμενο της εργασίας αυτής καθώς οι τελευταίοι θεωρείται ότι μετέχουν στις ίδιες αξίες πολιτισμού με τους Έλληνες στη μητροπολιτική τους χώρα. Ωστόσο, είναι κατανοητό ότι οι παλιννοστούντες Έλληνες ενδέχεται να έχουν εγκλιματιστεί πλήρως στη χώρα υποδοχής τους όταν μετοίκησαν ως μετανάστες, οπότε επιστρέφοντας στην Ελλάδα μεταφέρουν κι εκείνοι με τη σειρά τους ποικίλες πολιτισμικές πληροφορίες όχι υποχρεωτικά συναφείς με τις ελληνικές.

Κυρίως, ωστόσο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στις περιπτώσεις των μεταναστών εργαζομένων στην Ελλάδα, στους Ρομά και στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης.

Ξεκινώντας από την πρώτη πληθυσμιακή ομάδα, από τη δεκαετία του 1970 η Ελλάδα άρχισε να δέχεται χιλιάδες αλλοδαπούς από διάφορες χώρες, ο αριθμός των οποίων δεν είναι εφικτό να εκτιμηθεί με ακρίβεια. Ωστόσο, με βάση την απογραφή του 1981 στην Ελλάδα υπήρχαν τότε 180.600 άτομα με ξένη υπηκοότητα μεταξύ των οποίων και Έλληνες ομογενείς με ξένη υπηκοότητα. Τα άτομα αυτά προέρχονταν κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από χώρες της Αφρικής και της Ασίας (Μάρκου, 1997).

Αναφορικά με το εργασιακό προφίλ και κατ' επέκταση και το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων αυτών, αξίζει να σημειωθεί ότι τα άτομα που προέρχονταν από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέλαβαν κυρίως ειδικευμένες και καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας, ενώ οι υπόλοιποι που προέρχονταν από την Αφρική ή την Ασία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, απασχολήθηκαν σε θέσεις εργατών (Μάρκου, 1997).

Σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με τη μεταναστευτική κίνηση προς την Ελλάδα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία του 1989 συγκεντρωμένα από την Eurocast:

Πίνακας 2.2. Η Προέλευση των μεταναστών εκτός της Ε.Ε.

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΕΚΤΟΣ Ε.Ε.	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΧΩΡΕΣ ΕΚΤΟΣ Ε.Ε.	38.728
Η.Π.Α. / ΚΑΝΑΔΑΣ	24.692
ΑΦΡΙΚΑΝΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ	16.643
ΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ	43.410

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί που εργάζονται στην Ελλάδα, καθιστούν απαραίτητη τη λήψη μέτρων ώστε να καλυτερεύσει αφενός η θέση τους και την ίδια στιγμή να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους, χωρίς να υφίστανται, κυρίως τα τελευταία τις επαχθείς συνέπειες της μετανάστευσης υποφέροντας από έλλειμμα κατάλληλης παιδείας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που αδυνατούν να αντιληφθούν πλήρως την έννοια της διαπολιτισμικής παιδείας (Μάρκου, 1997).

Αναφορικά με την πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά, στην Ελλάδα εμφανίστηκαν περίπου το 14ο αιώνα με τις πρώτες ομάδες Ρομά να εντοπίζονται στην Κρήτη και στην Πελοπόννησο στα μέσα του αιώνα (Μάρκου, 1997). Ο συνολικός τους αριθμός στην Ελλάδα δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί καθώς στις απογραφές της Ε.Σ.Υ.Ε. δεν προσμετρώνται ξεχωριστά.

Σύμφωνα με έρευνες οι απόψεις των Ρομά για το σχολείο και η σχολική κατάσταση των παιδιών τους παρουσιάζονται στις παρακάτω θέσεις (Σαλωνίτης, 2010, Δαφέρμος, 2006, Cemlyn & Clark, 2005, Λυδάκη, 1998, Μάρκου, 1997 και Ντούσας, 1991):

παντελή έλλειψη προσχολικής αγωγής

μικρό ποσοστό εγγραφής στο σχολείο

ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές μαθητών

αδυναμία συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία

πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης

απορριπτική στάση των συμμαθητών, των γονέων και συχνά των εκπαιδευτικών

απαξίωση του σχολείου και δυσπιστία

φόβος απώλειας των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους στοιχείων

χάσμα μεταξύ του τρόπου εκμάθησης των Ρομά και του σχολείου (πρακτικό - θεωρητικό).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στις διαφορετικές πληθυσμιακές και πολιτισμικές ομάδες που απαντώνται στον Ελλαδικό χώρο συνοπτικά, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά και στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία, μετά τη Συνθήκη της Λωζάνης το 1923, που προέβλεπε την αμοιβαία και υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών από την οποία εξαιρέθηκαν οι πληθυσμοί της δυτικής Θράκης και της Κωνσταντινούπολης μαζί με των νησιών Ίμβρου και Τενέδου, παρέμειναν στον Ελλαδικό χώρο. Σήμερα, ο πληθυσμός της μουσουλμανικής Θράκης υπολογίζεται περίπου στις 110.000-120.000 (Μάρκου, 1997), οι 113.000 περίπου από τους οποίους είναι Μουσουλμάνοι (Μάρκου, 1997).

Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολικό Κλίμα

Ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι προκλήσεις που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια τη χώρα δεν είχαν μία ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε κύρια μοντέλα (Μάρκου, 1996), στα οποία ασκείται κριτική για την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Γκόβαρης, 2004) : το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το αφομοιωτικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Βασικό χαρακτηριστικό όλων αυτών των μοντέλων είναι ότι έχουν ως στόχο τους την εξασφάλιση της ομογενοποίησης και της συνοχής του πληθυσμού μιας χώρας μέσα από την κοινή γλώσσα, τη θρησκεία, τα ιδανικά και τις αξίες (Κανακίδου- Παπαγιάννη, 1994).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε την εμφάνισή του στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες της Ευρώπης και παγκόσμια ότι ο εθνικός διαχωρισμός των παιδιών ακόμη και στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση κυρίως των παιδιών στις σχολικές τους μονάδες έδιναν ουσιαστική λύση στα ποικίλα προβλήματα τα οποία αντιμετώπιζαν τα παιδιά κατά την περίοδο της σχολικής τους ηλικίας.

Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε και αποδείχθηκε ότι ήταν, τελικά, ωφέλιμο, να μετατοπιστούν από τα εθνικά μοντέλα εκπαίδευσης προς το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο επιβαλλόταν από τον πλουραλισμό που απαντούσε πλέον στις σχολικές αίθουσες (Γεωργογιάννης, 1997).

Τα οφέλη από την αλλαγή προσανατολισμού στην εκπαίδευση δεν είχε μόνο εκπαιδευτικές θετικές επιπτώσεις (Αθανασιάδης, 2003) αλλά παράλληλα με αυτές προήχθησαν τόσο η κοινωνική συνοχή όσο και οι διευρυμένες κοινωνικές αξίες, οι οποίες ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή βρίσκονται σε φθίνουσα πορεία. Μέσα από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζονται και γίνονται

αντικείμενο διαχείρισης οι ιδιαιτερότητες των ομάδων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω του περιορισμένου αριθμού της ομάδας τους στα πλαίσια της κοινωνίας στην οποία διαβιούν (Γεωργογιάννης, 1997).

Με τον τρόπο αυτό δεν εντοπίζεται η περιθωριοποίηση των υπόλοιπων πληθυσμών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχουσα ομάδα, ενώ παράλληλα δημιουργείται ο κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος για την ανάπτυξη του πολιτισμού των ατόμων των μειονοτήτων (Γεωργογιάννης, 1997).

Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους να γνωρίζουν τον εθνικό τους πολιτισμό και να μπορούν να μαθαίνουν γι' αυτόν, γεγονός που θα τους επιτρέψει να μην χάσουν την επαφή τους με την εθνική τους παράδοση και την ίδια στιγμή θα θωρακίσει τα δικαιώματά τους ώστε να είναι ίσα σε σχέση με εκείνα των μαθητών της αριθμητικά υπερτερούσας ομάδας (Γεωργογιάννης, 1997).

Για να επιτευχθεί αυτό το οποίο θα οδηγήσει στη συνέχεια και στην καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών χρειάζεται να μπορούν τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με την κουλτούρα της ιδιαίτερης πατρίδας τους, γεγονός που επιβάλλει τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, διότι αν δε γίνει αυτό υποχρεωτικά θα υπάρχει περιθωριοποίηση και ίσως ακόμη και διακοπή της σχολικής φοίτησης από τα άτομα που θα δέχονται την άنيση μεταχείριση (Γεωργογιάννης, 1997).

Μοντέλο ενσωμάτωσης

Η ενσωμάτωση αφορά την αναγνώριση ως πολιτισμικού φορέα κάθε μεταναστευτικής ομάδας που αφενός δέχεται επιδράσεις της χώρας υποδοχής και αφετέρου επηρεάζει και συμβάλλει καθοριστικά στην αναδιαμόρφωσή της. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997) με τον όρο ενσωμάτωση ο πληθυσμός υποδοχής αντιλαμβάνεται ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ιδιαίτερου πολιτισμικού φορτίου το οποίο δεν καλείται να το απορρίψει αλλά να το διαφυλάξει και στη συνέχεια η χώρα υποδοχής να δεχτεί το φορτίο αυτό και να αφήσει να λειτουργήσει δημιουργικά. Ειδικότερα, ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στο να εξασφαλίζεται η ισότητα ευκαιριών συνδυάζοντας την πολιτισμική ποικιλία στο πλαίσιο της ανεκτικότητας και της αμοιβαιότητας (Ασκούνη κ.ά., 2001).

Η κατεύθυνση αυτή επιβάλλεται, φυσικά, να μην εμποδίζει την κοινωνική συνοχή και σε καμία περίπτωση να μην κινδυνεύουν τα κοινωνικά αγαθά και οι αξίες εκείνες που είναι πολύτιμα για να

διαφυλαχθεί ο κοινωνικός ιστός. Για το λόγο αυτό διατηρούνται οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα ήθη – έθιμα, η μουσική, οι γιορτές κ.ά. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας, ενώ πιστεύεται ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει στην αναγνώριση της διαφοροποίησης στον τρόπο ζωής, της θρησκείας κ.τ.λ., κάτι που θα διευκολύνει πολύ τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια (Γεωργογιάννης, 1997). Να σημειωθεί βέβαια, ότι η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας είναι μέχρι εκείνο το σημείο που αφενός δεν κινδυνεύουν οι πολιτισμικές αρχές της πλειοψηφικής κοινωνίας και αφετέρου δεν παρακωλύεται η ενσωμάτωση (Γεωργογιάννης, 1997). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2008) οι μειονοτικές ομάδες οφείλουν να εκδηλώνουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία μέχρι εκείνο το σημείο που είτε δε θεωρούνται ισότιμα με τα αντίστοιχα της κουλτούρας της κυρίαρχης ομάδας είτε δε θεωρούνται επικίνδυνα για την κυρίαρχη ομάδα.

Η έμφαση εξακολουθεί να δίδεται στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής με τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται από τα παιδιά αυτά να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, στις οποίες δεν ασκούνται παρά ελάχιστες ή και καμία παρέμβαση για αλλαγή των υφιστάμενων στάσεων και πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου, το οποίο έχει διαμορφωθεί για να ικανοποιήσει ενδεχομένως τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Ακόμα και όταν στα προγράμματα του σχολείου (τυπικά ή άτυπα) εισάγονται πολιτισμικές πλευρές των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού (Verma, 1983).

Το παραπάνω μοντέλο θεμελιώνεται στην αρχή ότι ανάμεσα στις δύο ομάδες, τους πλειοψηφικούς πολιτισμούς και των ομάδων των μειονοτήτων, εμφανίζονται χαρακτηριστικά σύγκλισης και απόκλισης. Αυτός είναι και ο λόγος σύμφωνα με τον οποίο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η ανάδειξη θετικών πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση προσανατολίζεται στην ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων στα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες με απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση και συμμετοχή τους στο γενικό και στο ιδιαίτερο πολιτισμό που ανήκουν ταυτόχρονα. (Γκόβαρης, 2004).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Οι υποστηρικτές του επικρίνουν το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνική συνοχή τελικά. Από την δική τους πλευρά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δυνάμεις της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους ελλοχεύει ο κίνδυνος του θεσμικού ρατσισμού.

Για να γίνει αντιληπτό το αντιρατσιστικό μοντέλο θα πρέπει να γίνει αντιληπτό σε ένα ευρύτερο κοινωνικά μοντέλο καθώς και σε ευρύτερους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση πρέπει να αλλάξουν τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και εκείνες της κοινωνίας ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αποσκοπεί (Γεωργογιάννης, 1997):

- στην ισότητα στην εκπαίδευση, το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα,
- στη δικαιοσύνη από το κράτος ώστε να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει,
- στη χειραφέτηση και απελευθέρωση από φασιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και των καταπιεστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση, και θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής. Όμως, στα ζητήματα αυτά δεν υπάρχει σχεδόν ποτέ η απαραίτητη πολιτική και κοινωνική συναίνεση. Διατρέχουμε έτσι τον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, κάτι που θα έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις (Γεωργογιάννης, 1997).

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο επισημαίνει ότι τα άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης χρειάζεται να συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας και οφείλουν να απαρνηθούν τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, ώστε να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης που να είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία ιδιαίτερων εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Αμερικανούς κυρίως κοινωνιολόγους, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μαρτυρούν το βαθμό ολοκλήρωσης (ή επιτυχίας) της αφομοίωσης ενός υποκειμένου ή μιας ομάδας στη χώρα υποδοχής. Τέτοιοι παράγοντες είναι το αίσθημα του "ανήκειν" στην κοινωνία υποδοχής, η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της, η συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής (λέσχες, οργανώσεις, κ.λπ), οι μεικτοί γάμοι, η απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων, η απουσία συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση εξουσίας.

Η αφομοιωτική πολιτική των χωρών υποδοχής κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και είχε ως βασική της θέση οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί να απορροφηθούν, από το γηγενή ομοιογενή πολιτισμό, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση μιας κοινωνίας. Πρακτικά, στην εκπαίδευση σήμαινε πως όλοι οι μαθητές θα μπορούσαν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για να μπορέσουν στη συνέχεια να γίνουν μέρος του κοινού πλέον εθνικού πολιτισμού, οπότε, τελικά, όφειλαν να μάθουν τη γλώσσα του κράτους υποδοχής καθώς επίσης και τον ιδιαίτερο πολιτισμό της χώρας στην οποία πλέον διέμεναν (Γεωργογιάννης, 1997).

Η αντίληψη της αφομοιωτικής πολιτικής στην Ευρώπη παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με το γαλλικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί στο «λαϊκό σχολείο» που ενσαρκώνει το ρεπουμπλικανικό μοντέλο να επικρατεί ο «ιακωβινισμός» (ίδια διδασκαλία, ίδιο περιεχόμενο, ίδια εγχειρίδια, ίδιες μέθοδοι, ίδια ωρολόγια προγράμματα για όλους, δάσκαλοι και καθηγητές που προσλαμβάνονται με εθνικό διαγωνισμό κ.λπ.) στη διάπλαση και διαπαιδαγώγηση του «πολίτη» (citoyen). Ο τελευταίος όμως σε ατομικό-ιδιωτικό επίπεδο δεν είναι υποχρεωμένος να απεκδυθεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (θρησκεία, ήθη και έθιμα κ.λπ.), ούτε θα κατηγορηθεί από κανέναν αν δεν το κάνει, στο βαθμό που δεν ενοχλεί το κοινωνικό σύνολο (Schnapper, 1995).

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό, και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Το πρόγραμμά του αντανακλά αυτή τη θέση, δίδοντας έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», υπό την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να ξεπεράσουν το συντομότερο την αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας υποδοχής. Η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους (Μάρκου, 1996).

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, χωρίς να είναι αντίθετοι, θεωρούν ότι αυτό δεν αποτελεί υπόθεση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά των ίδιων των ομάδων. Αν δηλαδή, τα μέλη των ομάδων θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, είναι δικαίωμά τους και ιδιωτική τους υπόθεση, και όχι ευθύνη δημοσίων θεσμών, όπως το σχολείο (Rodriguez, 1982). Το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά όλα τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και πολιτισμό.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται και αυτό στη δεκαετία του 1980, κυρίως στη Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή ένωση εννοούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997).

Στον αλληλοεξαρτώμενο σημερινό κόσμο, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική (Αθανασιάδης, 2003), καθώς αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες εντοπίζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου χρειάζεται η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής προκειμένου να επιτευχθεί η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Γκόβαρης, 2013).

Η διαπολιτισμικότητα δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων (Γκόβαρης, 2013). Από τις παρατηρήσεις προκύπτουν ως αντικείμενα εκπαίδευσης όπως:

η σημασία της εκμάθησης των πολιτισμών

η σημασία της ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και η σπουδαιότητα των γλωσσικών ανταλλαγών.

Τονίζεται, επίσης, ότι είναι τρία τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής:

- Η αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών,
- Η αρχή των ίσων ευκαιριών και, τέλος,
- Η αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986), βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κλπ.

Τελικά, το βασικό συμπέρασμα των μελετητών που υποστηρίζουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ωφελήσει τόσο τις ομάδες των παιδιών που αποτελούν μειονότητες αλλά και την ίδια στιγμή όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο στο σύνολό τους. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί η καταπολέμηση των στερεοτύπων όχι μόνο στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και στην υπόλοιπη κοινωνία (Γκόβαρης, 2013), κατόρθωμα απαραίτητο για τη συνοχή του κοινωνικού ιστού σήμερα.

Κεφάλαιο 4: Νομοθετικές ρυθμίσεις που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Νόμοι

Σχετικά με την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού έχουν συγγραφεί ποικίλοι νόμοι ήδη από το 1989 οι οποίοι αποτυπώνονται στα Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης και αφορούν θέματα σχετικά με την ίδρυση και τη λειτουργία στην Ελλάδα των Σχολείων των παλιννοστούντων καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τις υπόλοιπες σχετικές διατάξεις. Ενδεικτικά αναφέρονται οι νόμοι 1865/89 και οι νόμοι 2413/96.

Επιπρόσθετα, αντίστοιχες νομοθετικές διατάξεις καθορίζουν τα θέματα που ανακύπτουν από τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών του εξωτερικού καθώς επίσης και τις διατάξεις που αφορούν την απόκτηση Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Τέτοιοι είναι οι νόμοι

2621/98 και 2740/99.

Σημαντικοί ακόμη κρίνονται οι νόμοι σχετικά με τη μειονοτική εκπαίδευση (νόμος 2817/00) και με την απόσπαση των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους που είναι αποσπασμένοι προκειμένου να επιτευχθεί η συνυπηρέτηση (νόμος 3194/03). Τέλος, αναφορικά με τα θέματα προσωπικού του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Και τις σχετικές με αυτά διατάξεις συγγράφηκε ο νόμος 3687/08 στο 159 Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης.

Σχετικά με τους παλιννοστούντες Έλληνες και προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση (ΦΕΚ 91 Α702.05.2001) έχει ληφθεί αντίστοιχη μέριμνα και έχουν ιδρυθεί αντίστοιχα τμήματα και φροντιστηριακές τάξεις όπως ορίζει ο νόμος 1404/83, άρθρο 45 (ΦΕΚ 173/24-11-83), ενώ με ειδικό νόμο αποκαταστάθηκαν οι παλιννοστούντες ομογενείς από την τέως Σοβιετική Ένωση (ΦΕΚ 24Α/1 6.2.2000).

Νομοθετικά διατάγματα

Σχετικά με την εκπαίδευση Ελληνοπαίδων εξωτερικού επισημαίνεται το Νομοθετικό Διάταγμα 695 καθώς επίσης και το Νομοθετικό Διάταγμα 154, το οποίο συμπλήρωνε τις διατάξεις του 695.

Τελικά, καταλήγουμε στο Νομοθετικό Διάταγμα 154 το οποίο αφορούσε την ίδρυση και τη λειτουργία κατάλληλου γυμνασίου που θα λειτουργούσε με την παράλληλη λειτουργία εστίας.

Υπουργικές αποφάσεις

Υπουργικές αποφάσεις σχετικές με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντοπίζονται στο ΦΕΚ 504., 300 και 525 με τα οποία ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν τα ελληνικά σχολεία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς επίσης και θέματα που αφορούν ακόμη και τη διδασκαλία των σχολείων του εξωτερικού. Επίσης, με κατάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις προωθούνται κατάλληλες ρυθμίσεις που αφορούν την πρόσληψη με σύμβαση ορισμένου χρόνου Ελλήνων μεταναστών εκεί που αυτό κρίνεται σκόπιμο (Φ.Ε.Κ. 824τ.Β72-7-2002). Τέλος, με την Υπουργική απόφαση, αρ 60043/ΚΒ/20.6.2003 (Φ.Ε.Κ. 821 τ.6724-6-2003) ορίζονται οι εξετάσεις και τα κατάλληλα όργανα εξετάσεων για την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας.

Επιπρόσθετα, με υπουργική απόφαση ορίστηκε η ίδρυση πρώτων τάξεων υποδοχής στην Ελλάδα (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980) και με την απόφαση αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82 η λειτουργία πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα. Τέλος, με σχετική υπουργική απόφαση ορίστηκαν τα χαρακτηριστικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99) και συγκεκριμένες θέσεις δασκάλων για τάξεις υποδοχής παλινοστούντων κι αλλοδαπών και καθώς επίσης και για προπαρασκευαστικά τμήματα τσιγγανοπαίδων (Φ.Ε.Κ. 1132 τ.6729-8-2002).

Υπουργικές αποφάσεις για την ίδρυση και τη μετατροπή και μετονομασία των δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171 τ Β/18-3-96) Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπ/κού Σχεδιασμού, Εκπ/σης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπ. Εκπ/σης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Π71236 (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96) Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058 (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98) Μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπ/σης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/520 (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99) Ίδρυση ημερήσιων & εσπερινών γυμνασίων, Ενιαίων, Μουσικών, Πειραματικών και Εσπερινών Λυκείων και Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409 (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001) Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/461 (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001) Μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες, τις νομοθετικές ρυθμίσεις, τα διατάγματα και τις υπουργικές αποφάσεις που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπάρχουν προκαταλήψεις και αντιστάσεις ενάντια στους μετανάστες και την πολυπολιτισμικότητα που δεν ανιχνεύονται μόνο μεταξύ ενηλίκων, αλλά και μεταξύ γηγενών μαθητών.

Από στοιχεία πρόσφατης έρευνας των Govaris et al. (2005) σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις ελλήνων μαθητών για την πολυπολιτισμικότητα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αντιμετωπίζει με προκαταλήψεις τους μετανάστες στην Ελλάδα. Οι έλληνες μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν επιθυμούν τις πολιτισμικές επαφές με τους μετανάστες και τάσσονται υπέρ ενός μοντέλου κοινωνικής συνύπαρξης που έχει ως βασικά γνωρίσματα την πολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών και την ταυτόχρονη κοινωνική περιχαράκωσή τους. Με άλλα λόγια, οι μετανάστες οφείλουν να αφομοιωθούν χωρίς όμως να τους παρέχονται δυνατότητες κοινωνικοπολιτισμικών επαφών με τον γηγενή πληθυσμό. Βασικοί αποδέκτες αυτών των αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων των γηγενών μαθητών είναι οι αλλοδαποί συμμαθητές τους.

Ακόμα μία σχετική έρευνα των Govaris et al. (2005) όσον αφορά το πώς αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο τους και στην τάξη τους δείχνει ότι οι μαθητές αυτοί δεν αισθάνονται αποδεκτοί από τους ντόπιους συμμαθητές τους, παρά τις όποιες προσπάθειες για ένταξη που οι ίδιοι καταβάλλουν.

Σύμφωνα με τους Oswald and Krappman (2004) Η απόρριψη στη σχολική αίθουσα επηρεάζει κατά κανόνα αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην εγκατάλειψη του σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε πως η εξάλειψη των προκαταλήψεων θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση. Ως βασικά στοιχεία των προκαταλήψεων αναφέρονται τα αρνητικά συναισθήματα και οι ενέργειες στιγματισμού. Ως εθνοτικές προκαταλήψεις μπορούμε να ορίσουμε εκείνες τις αρνητικές στάσεις

και αντιλήψεις ατόμων ή ομάδων απέναντι στα μέλη μιας άλλης ομάδας/εθνότητας. Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι προκαταλήψεις δεν χαρακτηρίζουν μόνο τις στάσεις κάποιων ατόμων, αλλά υφίστανται και ανεξάρτητα από αυτές στο κοινωνικό επίπεδο (κοινωνικός λόγος) ή στο επίπεδο των θεσμών (π.χ. στα κείμενα νόμων, στα σχολικά εγχειρίδια, σε λογοτεχνικά κείμενα). Οι προκαταλήψεις είναι σύμφυτες των διαδικασιών ιεράρχησης των κοινωνικών ομάδων και λειτουργούν ως «γνώση εξορθολογισμού» της «αναγκαιότητας» για το διαχωρισμό και την απόρριψη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Γκόβαρης, 2003) .

Ο Bruner (1996) πιστεύει πως η εικόνα που έχουμε για τα άτομα άλλων ομάδων έχει σχέση με την κοινωνική ισχύ. Επομένως, όπως αναφέρει και ο Γκόβαρης (2001) οι προκαταλήψεις δεν εφευρίσκονται κατά συνέπεια τυχαία από τα άτομα, αλλά σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές δομές και συνθήκες και διαμεσολαβούνται κοινωνικά, μέσω του κοινωνικού λόγου για παράδειγμα (π.χ. ΜΜΕ, σχολική γνώση), στο βιόκοσμο των υποκειμένων.

Οι κοινωνίες προσφέρουν στα παιδιά μια σειρά από κοινωνικούς προσανατολισμούς και ερμηνευτικά σχήματα με ρατσιστική φόρτιση. Τα σχήματα αυτά χρησιμοποιούνται από τα παιδιά σε συγκεκριμένες καταστάσεις για την ερμηνεία και την κατανόηση του κόσμου (Troyna/Hatcher, 2000). Για την εκπαίδευση σημασία έχει ότι οι προκαταλήψεις λειτουργούν ενάντια σε βασικούς κανόνες και αξίες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στους κεντρικούς στόχους της παρεχόμενης αγωγής:

- της κριτικής σκέψης
- της δικαιοσύνης και της ισότητας
- της αναγνώρισης και της αλληλεγγύης
- της ανθρώπινης αξιοπρέπειας

Στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από προτάσεις που αφορούν σε μεθόδους αποδυνάμωσης των προκαταλήψεων στο σχολείο (Γκόβαρης, 2003).

Συγκεκριμένα, τα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στοχεύουν αποκλειστικά στην ανάδειξη των εθνικών πολιτισμικών διαφορών, στη γνωριμία και στην κατανόηση ενός αφηρημένου και ανιστόρητου «άλλου». Τα προγράμματα αυτά έχουν ως αφετηρία τη θέση ότι τα παιδιά, τόσο τα ντόπια όσο και αυτά από οικογένειες αλλοδαπών, είναι φορείς διαφορετικών εθνικών πολιτισμών. Το ζητούμενο είναι η παροχή γνώσεων για τους «άλλους» και η καλλιέργεια

της «διαπολιτισμικής ικανότητας» με στόχο την καλύτερη επικοινωνία, το «γεφύρωμα» των πολιτισμικών διαφορών και συνακόλουθα την αρμονικότερη κοινωνική συνύπαρξη (Γκόβαρης, 2003).

Κεφάλαιο 5: Οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Στις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές έρευνες, κυρίως στην Αγγλία, στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, που με τα ευρήματά τους έφεραν στο φως και επισήμαναν μερικούς από τους πολλούς παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και που αποτελούν γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι και το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες (Πασιαρδή, 2001).

Θα μπορούσε κανείς να ορίσει το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική κτλ.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτήν και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων. Έτσι, είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι το σχολικό κλίμα είναι για μία σχολική μονάδα ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001).

Όπως τονίζεται και στη μελέτη των Kiuru et al. (2012), ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι γονείς και οι διδάσκοντες με τους μαθητές έχει επίδραση στον τρόπο που κατακτούν την διαδικασία της ανάγνωσης και την ικανότητα της ορθογραφημένης γραφής, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν πρόκειται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έχει γίνει αρκετή έρευνα που να συνδυάζει τη μελέτη της αλληλεπίδρασης των γονέων με την αλληλεπίδραση των διδασκόντων, παράμετροι και οι δύο ιδιαίτερα σημαντικές και ως ένα βαθμό αμοιβαία επηρεαζόμενες. Επίσης, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διενεργηθεί δεν αφορούν συγκεκριμένες ικανότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή αλλά πολύ περισσότερο τη συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία ή μη των ατόμων (Pianta et al., 2003), προσπάθεια ιδιαίτερα κοπιώδης όταν πρόκειται για πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα. Στις έρευνες αυτές, δόθηκε έμφαση στο να βρεθούν οι κατάλληλες τακτικές προκειμένου να περιγραφεί η συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ατόμων, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των ατόμων (Wentzel, 2002). Αναγνωρίζεται, βέβαια, ότι η συνεργασία οικογένειας, κοινότητας και σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής που να εντάσσεται στο πλαίσιο του εκάστοτε εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος στοχεύοντας στην αρχή της ισότητας και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας (βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) (Μορέν, 2000).

Ωστόσο, δεν έχει καταστεί επαρκώς σαφές κατά πόσο η επίδραση των καθηγητών ή ακόμη και των γονέων σχετίζεται με τον χαρακτήρα των ίδιων των ατόμων ή αν είναι ανεπηρέαστη από τον παράγοντα αυτό. Τα δεδομένα αυτά καθιστούν ιδιαίτερα ομιχλώδη τη μελέτη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και τους διδάσκοντες (Pianta et al., 2003), σε συνδυασμό πάντοτε με τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην προσέγγιση από τις διαφορές φύλου (Kiuru et al., 2012).

Συχνό σημείο αναφοράς για τη μελέτη των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων αποτελεί το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, γνωστό σε όλο τον κόσμο για την αποτελεσματικότητά του. Από την έρευνα προέκυψε ότι ο απαιτητικός τρόπος διδασκαλίας θυμίζει σε πολλά σημεία τον απαιτητικό τρόπο ανατροφής των παιδιών από τους γονείς, θέτοντας υψηλούς στόχους για τα παιδιά που έχουν περισσότερες πιθανότητες να υλοποιηθούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Αντίθετα, η χωρίς συγκεκριμένους στόχους ανατροφή και διδασκαλία των παιδιών δημιουργεί χαμηλές προσδοκίες και επιδόσεις ειδικά σε θέματα που σχετίζονται με την πρόσληψη της γλώσσας και την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων (Kiuru et al., 2012).

Ο τρόπος που συνδυάζεται η συμπεριφορά των διδασκόντων με τις κατακτήσεις των μαθητών είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Αυτό συμβαίνει διότι όπως υπογραμμίζουν σχετικές έρευνες η ευαισθησία του διδάσκοντα απέναντι στις ανάγκες του μαθητή και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις ιδιαίτερες μαθησιακές του δυσκολίες δομούν μία σχέση εμπιστοσύνης η οποία οδηγεί στο να αξιοποιηθεί ο εκπαιδευτικός (Αθανασιάδης, 2003) ως πηγή έμπνευσης και γνώσης, ώστε στη συνέχεια να λειτουργήσει ως παράδειγμα για την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού (Kiuru et al., 2012). Ειδικά όταν πρόκειται για την ανάγνωση και τη γραφή τα πορίσματα των ερευνών είναι κατατοπιστικά και κάνουν λόγο για τον τρόπο που η ορθή καθοδήγηση του δασκάλου οδηγεί στη δόμηση στέρεων σχέσεων ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές και στη συνέχεια στην καλλιέργεια κατάλληλου κλίματος για να επιτευχθούν οι ακαδημαϊκοί στόχοι (Kiuru et al., 2012).

Επιπρόσθετα, η σχολική διαπαιδαγώγηση οδηγεί στην ορθότερη αντιμετώπιση των ατόμων εκείνων που έχουν πιθανότητα να εκδηλώσουν προβλήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την εξοικείωση με τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής (Kiuru et al., 2012), χωρίς να παραλείπεται η αναφορά στη συνεισφορά των γονέων στην όλη διαδικασία.

Αναφορικά με τη σχέση του δασκάλου και του μαθητή, είναι εύκολα κατανοητό ότι οι βάσεις αυτές τις σχέσεις στηρίζονται τόσο στα διδάγματα της ψυχολογίας όσο και στις αρχές της διδακτικής (Pianta et al., 2003). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να γίνει κατανοητή η περιπλοκότητα του φαινομένου και την ίδια στιγμή πόση προσπάθεια απαιτείται, προκειμένου να

διαχειριστεί κανείς αυτή τη μορφή σχέσης, όσο περίπλοκη μπορεί να γίνεται (Pianta et al., 2003). Στα πλαίσιά της με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορεί να επιτευχθεί η ορθή προσέγγιση του παιδιού, η οποία μπορεί να το οδηγήσει σε μία επιτυχημένη πορεία για το υπόλοιπο της ζωής του, χωρίς να επικεντρωνόμαστε υποχρεωτικά στον επαγγελματικό τομέα (Pianta et al., 2003), οπότε το θέμα της επίδρασης από τη μεριά του καθηγητή προς το μαθητή φαίνεται σταδιακά να εξηγείται.

Στη συνέχεια, προστίθενται και άλλα στοιχεία σχετικά με την επίδραση αυτή καθώς επίσης και στοιχεία σχετικά με την επίδραση που μπορεί να δέχεται και ο καθηγητής από την επαφή του με τους μαθητές του. Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι ρόλοι θεμελιακοί στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, γι'αυτό θεωρείται σκόπιμη μια πιο διεξοδική ανάλυση των κοινωνικών προσδιορισμών τους και των χαρακτηριστικών του. Οι έννοιες εκπαιδευτικός και μαθητής είναι έννοιες που δηλώνουν ορισμένες θέσεις και ρόλους στη δομή της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως κάθε θέση και ρόλος έτσι και η θέση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατανοούνται στο πλαίσιο κοινωνικών καταστάσεων και ρυθμίσεων. Οι συμπεριφορές και οι πράξεις τους προσδιορίζονται από αντιλήψεις και ρυθμίσεις που έχουν σχέση με σκοπούς και λειτουργίες της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Η μελέτη αυτών των θέσεων και ρόλων μπορεί να γίνεται από πολλές απόψεις. Η μία αφορά μια γενική θεώρηση των προσδιοριστικών παραγόντων τους, των ευρύτερων κοινωνικών συναρτήσεών τους. Η άλλη αφορά ειδικές καταστάσεις στο πλαίσιο των οποίων προσδιορίζεται η άσκησή τους και, τέλος, η τρίτη αφορά τις σχέσεις μεταξύ θέσεων και ρόλων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την τάξη (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η θέση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες κοινωνίες έχει σχέση με την ανάπτυξη και επέκταση της εκπαίδευσης που ακολούθησε την εμφάνιση της βιομηχανικής εποχής (Wilson, 1962). Στις κοινωνίες αυτές, εκτός από τη μετάδοση της γνώσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται και με άλλες περιοχές της ανάπτυξης και της κοινωνικής ένταξης των παιδιών. Στις προβιομηχανικές κοινωνίες η εκπαίδευση δεν είχε ουσιαστική σχέση με την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική επιλογή. Η γνώση ήταν σχετικά στατιστική και αυστηρά καθορισμένη και απευθύνονταν κατά κύριο λόγο σε ορισμένες μόνο κοινωνικές ομάδες. Η κοινωνικοποίηση ήταν κυρίως έργο της οικογένειας και του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος και δεν υπήρχε για την εκπαίδευση ζήτημα κοινωνικής επιλογής, γιατί αυτή ήταν καθορισμένη με βάση την κοινωνική θέση και τάξη της οικογένειας καταγωγής (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Σύμφωνα με τον Μιχαλακόπουλο (2012) οι λόγοι που έχουν συντελέσει στην αλλαγή και διερεύνηση των λειτουργιών της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες είναι ο μεγάλος καταμερισμός και η εξειδίκευση της εργασίας, ο περιορισμός της λειτουργίας της οικογένειας ως αποκλειστικού φορέα κοινωνικοποίησης, η τάση για κατανομή των θέσεων και ρόλων στην κοινωνική δομή, όχι με βάση την καταγωγή, αλλά με βάση την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων και, ακόμη, η μεγαλύτερη ανάπτυξη της γνώσης και η ανάγκη μετάδοσής της σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, τουλάχιστον όσον αφορά βασικές δεξιότητες. Όλες αυτές οι καταστάσεις επηρέασαν τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και, κατά επέκταση το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος απέκτησε μια μεγάλη κοινωνική σημασία, εξειδικεύτηκε σε περιοχές γνώσης και ταυτόχρονα συνδέθηκε με πολλών ειδών δραστηριότητες.

Δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι το παιδί διαβιώνει στα πλαίσια του σχολείου το οποίο αποτελεί ένα σύστημα (γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό δίκτυο σχέσεων) που δέχεται αμφίδρομα επιδράσεις από τα άτομα που το αποτελούν. Στα δίκτυα αυτών των επιδράσεων αναπτύσσεται τόσο το παιδί όσο και οι καθηγητές, οπότε είναι λογικό λόγω των πολλών ωρών (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006), της συχνής επαφής αλλά και της ιδιαίτερης οικειότητας που αναπτύσσεται να επηρεάζονται αμοιβαία (Pianta et al., 2003). Ιδιαίτερα, για τις περιπτώσεις των παιδιών εκείνων που στα πλαίσια του σπιτιού τους δε βρίσκουν τη θαλπωρή που επιζητούσαν, η διδασκαλική προσέγγιση μπορεί να αναπληρώσει, κατά κάποιο τρόπο, όλα όσα δεν μπόρεσε να δώσει ο γονέας, τηρουμένων των αναλογιών (Pianta et al., 2003). Εξάλλου, για τους μαθητές το ποιοι είναι και ποιες καταστάσεις διαλέγουν να ζήσουν εξαρτάται από το σχολικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Chan, 2007).

Θεμελιακό συστατικό του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι να διδάσκει, να δημιουργεί συνθήκες και καταστάσεις μάθησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν προσδιορίζεται απλώς από το ότι οι συμπεριφορές και οι πράξεις του πρέπει να είναι προσανατολισμένες προς το να διδάσκει, αλλά και το πώς να διδάσκει, τι να διδάσκει και τι είδους καταστάσεις μάθησης να δημιουργεί, προσδιορίζεται σε μεγάλη έκταση από τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι απ'αυτόν και από τις πιέσεις που ασκούν πάνω του π.χ οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και επόπτες, οι μαθητές, ακόμα και οι γονείς (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραλείψουμε το γεγονός ότι πιέσεις δεν ασκούνται μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους ίδιους τους μαθητές. Οι πιέσεις αυτές μπορούν να ασκηθούν είτε από τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους γονείς, αλλά και από συμμαθητές. Οι Havinghurst and Levine (1975) έχουν αναλύσει ορισμένους βασικούς ορισμούς του ρόλου του εκπαιδευτικού που

έχουν διατυπωθεί στο σχολικό επίπεδο και στη σχολική τάξη. Οι ορισμοί αυτοί αναφέρονται στον εκπαιδευτικό ως «διαμεσολαβητή μάθησης», ως «πρόσωπο επιβολής πειθαρχίας», «αξιολογητή και κριτή», «φορέα κοινωνικοποίησης», «έμπιστο φίλο» και «υποκατάστατο των γονέων».

Έρευνες αποδεικνύουν ότι το οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών υπεισέρχεται και στο σχολικό χώρο, ο οποίος δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από τα προβλήματα των παιδιών και παράλληλα από τις ανάγκες τους, οι οποίες όσο δεν ικανοποιούνται από την οικογένεια θα ζητήσουν την συναισθηματική τους κάλυψη στα πλαίσια του σχολείου, γεγονός που δημιουργεί ιδιαίτερους δεσμούς ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές (Pianta et al., 2003). Οι δεσμοί αυτοί είναι πολυεπίεδοι και σχετίζονται από αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα που αποτελούν το σύστημα το οποίο αναφέρθηκε προτύτερα, κυρίως των παιδιών εκείνων που ενδέχεται να νιώθουν ότι βάζονται λόγω της πολιτισμικής τους διαφορετικότητας. Εξάλλου, από την αρχή της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα, έγινε κατανοητό στους σχετικούς επιστήμονες ότι το ζήτημα θα επεκταθεί σε βιολογικές, οικολογικές και άλλες παραμέτρους που κάθε μία θα επηρέαζε με το δικό της τρόπο τη μορφή των σχέσεων (Pianta et al., 2003).

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί δεν είναι άσχετοι με το ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν κατανοείται ως μία απλή «υπηρεσία» και δεν επιφορτίζεται απλώς με τη διεκπεραίωση μιας απλής εργασίας, αλλά με το ότι ο εκπαιδευτικός ανάμεσα σε άλλα, έχει να χειριστεί ποικιλόμορφες καταστάσεις και ταυτόχρονα να κερδίζει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Havinghurst and Levine, 1975).

Οι σχέσεις αυτές παρέχουν στα νεαρά άτομα τις πηγές ερεθισμάτων τα οποία θα αξιοποιηθούν και θα φιλτραριστούν από εκείνα προκειμένου στη συνέχεια να αφομοιωθούν, διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική για τη σχολική διαδικασία, αφού μέσα από αυτή το άτομο καταφέρνει να απομονώσει τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί χρήσιμα και να περιθωριοποιήσει εκείνα που τα θεωρεί επιζήμια (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006). Με άλλα λόγια, μέσα από τη διαδικασία της αφομοίωσης και της απόρριψης, φυσικά, το παιδί δομεί το χαρακτήρα του και κατορθώνει να ωριμάσει σταδιακά μεταβαίνοντας στο επόμενο στάδιο της ζωής του. με τον τρόπο αυτό αποκτά την ικανότητα να βελτιώνεται σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, κατακτώντας τις απαραίτητες εκείνες ικανότητες που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί στην κοινωνία (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006). Εξάλλου, συχνά, τονίζεται ότι η πορεία προς την ωριμότητα περιλαμβάνει την εσωτερίκευση δομών, χαρακτηριστικών και αξιών που προωθούνται από τους μεγαλύτερους και θα βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη του ατόμου (Wentzel, 2002).

Φυσικά, όπως είναι ήδη γνωστό, τα ερεθίσματα αυτά προσφέρονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασιάδης, 2003) και συμπληρώνονται από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Pianta et al., 2003), χωρίς να υποβιβάζεται ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σημαντική παράμετρος στη δόμηση αυτών των σχέσεων είναι η συνεργασία και η αμοιβαιότητα, η οποία δίνει και στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ορθά πρότυπα που, ενδεχομένως, δεν προβάλλονται από την οικογένεια (Pianta et al., 2003). Η συνεργασία αυτή μπορεί να τους προσφέρει κατάλληλες ευκαιρίες βοήθειας και έτσι να μπορέσουν να ζητήσουν βοήθεια, όταν παραστεί ανάγκη και να τη χειριστούν κατάλληλα (Pianta et al., 2003).

Σχετικά με την υιοθέτηση των προτύπων οφείλουμε να έχουμε κατά νου τον τρόπο που αυτά επιδρούν στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Ειδικά οι σχέσεις των παιδιών με τις μητέρες τους αντανακλούν στις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους δασκάλους τους, κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Pianta et al., 2003). Ο τρόπος που συνδέεται η σχέση των γονέων και του παιδιού με τη σχέση του δασκάλου και του παιδιού είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προκειμένου να γίνει κατανοητή η αλληλεπίδραση των δύο μερών (Pianta et al., 2003), στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μάθησης.

Επιπρόσθετα, άλλες παράμετροι πρέπει να προσμετρηθούν για να γίνει καλύτερα κατανοητή η επίδραση που ασκούν τα δύο μέρη εκατέρωθεν. Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ηλικία, την εμπειρία των δασκάλων καθώς επίσης και η πειθαρχία και η επάρκεια πρέπει να γίνουν κατανοητές στα πλαίσια της προσέγγισης της αλληλεπίδρασης αυτής (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006). Φυσικά, αν και όπως περιγράφεται πάντοτε δεν καθίσταται εύκολη, γίνεται ακόμη πιο απαιτητική αν θελήσουμε να τη συσχετίσουμε με τους υπόλοιπους παράγοντες που την καθορίζουν που δεν είναι εκείνοι μόνο που αφορούν τους δύο πόλους, το διδάσκαλο και το μαθητή, αλλά το ευρύτερο περιβάλλον που με τη σειρά του υπεισέρχεται στη σχέση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο είτε πρόκειται για την οικογένεια του παιδιού είτε για το ευρύτερο περιβάλλον (Pianta et al., 2003).

Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι υπάρχουν κι εκείνοι οι οποίοι στο πρόσωπο των δασκάλων μετρούν συναισθηματικούς υποστηρικτές των παιδιών τους και όχι μόνο αυστηρά δασκάλους που επιλαμβάνονται μόνο της τάξης και της τακτοποίησης των θεμάτων που άπτονται της δημοσιοϋπαλληλικής τους ιδιότητας (τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα) (Pianta et al., 2003). Οι εκπαιδευτικοί και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας καταβάλλουν προσπάθειες για την αποδοχή των διάφορων εθνοτικών, γλωσσικών και θρησκευτικών υποβάθρων που οι μαθητές έφεραν στο σχολείο. Ας μην παραλείψουμε το γεγονός ότι, όταν τα παιδιά έρχονται στο σχολείο

μεταφέρουν μαζί τους την δική τους κουλτούρα και τις επιρροές από την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο. Στη περίπτωση αυτή, οι καθηγητές φαίνονται πρόθυμοι να δράσουν την ευκαιρία και να μάθουν για διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα στη σχολική τάξη (Chan, 2007).

Σύμφωνα με μία έρευνα της E. Swartz (2009) το απελευθερωτικό μοντέλο της εκπαίδευσης προσφέρει την ευκαιρία στους καθηγητές να δεσμευτούν σε έναν φορέα γνώσης, ο οποίος ενισχύει την σύνδεσή τους με τους μαθητές και τους γονείς. Όταν οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο, φέρνουν, όπως είναι φυσικό, μαζί τους τις δικές τους ταυτότητες. Ωστόσο, η κοινή λογική μας λέει πως δεν μπορούμε να διδάξουμε σε παιδιά, τα οποία δεν τα γνωρίζουμε. Αν δεν έχουμε διαβάσει τις ιστορίες τους και τον πολιτισμό τους και έχουμε λίγη ή καθόλου εμπειρία από το τι αντιπροσωπεύουν τα άτομα αυτά, είναι δύσκολο για μας να είμαστε καλοί στο να διδάσκουμε. Οι καθηγητές, λοιπόν, είναι στην καλύτερη θέση να προωθήσουν το απελευθερωτικό μοντέλο και συχνά ξανασκέφτονται πως να προσεγγίσουν τους μαθητές, όταν αποτυγχάνουν να επωφεληθούν από αυτούς. Επιπλέον, μπορούν να εξασκούνται μέσα στην σχολική τάξη τόσο μαζί με τους μαθητές όσο και με τους γονείς. Στη συνέχεια, οφείλουν να καταγράψουν την επιρροή που είχε αυτή η εξάσκηση. Με τον τρόπο αυτό, οι καθηγητές μπορούν να δράσουν ενάντια στις δυνάμεις του συστήματος που διατηρούν την «διαφορά ως έλλειμμα».

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί πως ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται ο ρόλος του μαθητή διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό σύστημα. Σε παλαιότερα εκπαιδευτικά συστήματα ο ρόλος του μαθητή ήταν κυρίως παθητικός, σε αντίθεση με τα νεότερα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου ο ρόλος του μαθητή ορίζεται σε μεγάλη έκταση με πιο ενεργητικό τρόπο. Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει ενεργητικά, να παίρνει πρωτοβουλίες και να είναι δημιουργικός. Στην περίπτωση αυτή, η μάθηση και η εκτέλεση του ρόλου νοείται ως αποτέλεσμα κάποιας αμοιβαιότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει ως έργο μόνο να διδάξει, αλλά μαζί με τους μαθητές να αναπτύξει και να οργανώσει διαδικασίες μάθησης (Μιχαλακόπουλο, 2012).

Τρόποι Κοινωνικοποίησης - Διαδικασία Ωρίμανσης

Το σχολείο και η σχολική τάξη στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελούν σημαντικές ομάδες κοινωνικοποίησης, όπου κύριοι φορείς είναι οι δάσκαλοι και σε κάποια έκταση οι μαθητές ο ένας για τον άλλο. Η σχολική κοινωνικοποίηση συντελείται στο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων και αλληλενέργειας που εγείρονται σε αναφορά προς τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, καθώς

και προς τις οργανωτικές λειτουργικές ρυθμίσεις της ζωής του σχολείου και της τάξης. Ο ορισμός των χαρακτηριστικών του ρόλου του δασκάλου από την κοινωνία, ο προσανατολισμός του σχολείου προς την προετοιμασία των μαθητών για ένταξη στο σύστημα θέσεων και ρόλων στην κοινωνία και ο έλεγχος που ασκεί η πολιτεία στην εκπαίδευση είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους η σχολική κοινωνικοποίηση προσδιορίζει την ανάπτυξη των παιδιών σύμφωνα με τα πρότυπα και τις αντιλήψεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Η έννοια της κοινωνικοποίησης έχει ευρεία χρήση στις κοινωνικές επιστήμες. Στην Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία και την Κοινωνική Ανθρωπολογία άρχισε να γίνεται κάποια χρήση της από τη δεκαετία του 1890, η οποία γενικεύτηκε κατά τη δεκαετία του 1930, ενώ μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο χρησιμοποιείται πιο συστηματικά (Clausen, 1968). Η ανάπτυξη και επεξεργασία της έγινε στο πλαίσιο των μελετών που αφορούσαν το πρόβλημα της ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία, της «ολοκλήρωσης» κοινωνικών ομάδων, της ψυχολογίας του παιδιού, της ψυχολογίας της προσωπικότητας και της σχέσης κουλτούρας και προσωπικότητας (Μιχαλακόπουλος, 2012)

Η κοινωνικοποίηση ορίζεται γενικά ως διαδικασία με την οποία τα άτομα αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, και διαθέσεις που τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν στη ζωή και τις δραστηριότητες κοινωνικών ομάδων και της κοινωνίας ως συνόλου (Coslin, 1969). Η κοινωνικοποίηση είναι μάθηση και έτσι την διακρίνουμε από την ωρίμανση που προκύπτει σχετικά αυτόματα ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των δυνατοτήτων του οργανισμού. Η ωρίμανση βέβαια συνιστά προϋπόθεση κοινωνικοποίησης σε σημαντικές πλευρές της προσωπικότητας του ανθρώπου, αλλά όταν μιλάμε για κοινωνικοποίηση αναφερόμαστε σε στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς που διαμορφώνονται στο πλαίσιο κοινωνικών επιρροών και δεν προκύπτουν αυτόματα από τη φύση του οργανισμού του ανθρώπου. Η μάθηση, όμως, εδώ δεν νοείται ως μία απλή γνώση, ως απόκτηση μιας πληροφορίας, αλλά ως κάτι πιο ουσιαστικό. Για να δηλωθεί αυτό, χρησιμοποιείται πολλές φορές ο όρος «εσωτερίκευση» με τον οποίο νοείται η διαδικασία με την οποία το άτομο παίρνει κάτι από την κοινωνία και το ενσωματώνει στον εαυτό του σε βαθμό που το αντιλαμβάνεται πια ως κάτι δικό του, ως κάτι που κατά κάποιον τρόπο αναδύεται από μέσα του (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Η κοινωνικοποίηση αναφέρεται πρωταρχικά στα παιδιά και τους εφήβους. Από πολλές απόψεις, όμως, είναι μια διαδικασία συνεχής που καλύπτει όλο το διάστημα της ζωής του ανθρώπου. Είναι καταρχήν συνεχής κατά το ότι κάθε φορά που ένας εντάσσεται σε μια νέα κοινωνική ομάδα ή που αναλαμβάνει κάποιο νέο ρόλο περνά από μία διαδικασία κοινωνικοποίησης κατά την οποία

μαθαίνει τις αντιλήψεις, τις αξίες, τους κανόνες που διέπουν τη νέα ομάδα ή τον ρόλο. Είναι, επίσης, συνεχής με την έννοια πως ο,τιδήποτε μαθαίνει ένας σε ένα στάδιο κοινωνικοποίησης, αυτό προετοιμάζει το έδαφος για το επόμενο στάδιο (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Η κοινωνικοποίηση επιτελεί τόσο ατομικές όσο και κοινωνικές λειτουργίες. Από την άποψη του ατόμου, η κοινωνικοποίηση συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο πραγματοποιεί τις ανθρώπινες δυνατότητές του, «ανθρωποποιείται» ο βιολογικός οργανισμός και μεταμορφώνεται σε προσωπικότητα με μια αίσθηση ταυτότητας. Η διερεύνηση της σημασίας της κοινωνικοποίησης για το άτομο έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές που έχουν δείξει τις αρνητικές συνέπειες που έχει η στέρηση επαρκούς κοινωνικής αλληλενέργειας και επικοινωνίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική συμπεριφορά (Harlow, 1962).

Από την άποψη της κοινωνίας, η κοινωνικοποίηση συνιστά μια διαδικασία προσανατολισμού και προετοιμασίας των νέων μελών της για συμμετοχή τους στο είδος θεσμών και δραστηριοτήτων που επικρατούν σ'αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται για την κοινωνία η πολιτιστική συνέχεια, αλλά και η αμοιβαιότητα και συνοχή που συνιστούν προϋποθέσεις ύπαρξης και λειτουργίας της. Για αυτό κάθε κοινωνία διαθέτει θεσμούς και διαδικασίες για την ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών προς κατευθύνσεις που εναρμονίζονται με την κουλτούρα και τον τρόπο οργάνωσης των σχέσεων και δραστηριοτήτων της (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Όλες οι κοινωνίες κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους. Ενώ η κοινωνικοποίηση συντελείται στο πλαίσιο ποικίλων κοινωνικών σχέσεων, ορισμένες ομάδες και ορισμένα άτομα παίζουν πιο αποφασιστικό ρόλο σε αυτή. Οι ομάδες που θεωρούνται ως ομάδες κοινωνικοποίησης είναι, κατά κύριο λόγο, η οικογένεια, οι ομάδες συνομηλίκων, το σχολείο και κάθε ομάδα στην οποία συμμετέχει κανείς. Οι ομάδες αυτές διαφέρουν ως προς τη δομή των σχέσεων και ως προς τα νοήματα, τις αξίες και τους κανόνες που μεταδίδουν στα άτομα. Διαφέρουν, επίσης, ως προς τον τρόπο συμμετοχής των κοινωνικοποιούμενων ατόμων σε αυτές. Για αυτό έχουν διαφορετική βαρύτητα και σημασία για την κοινωνικοποίηση (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Οι ομάδες αυτές, διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Οι πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης συνιστούν τις πρωταρχικές ομάδες. Τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον πρωτογενή τους χαρακτήρα είναι τρία. Αρχικά, στις ομάδες αυτές το παιδί αναπτύσσει τις πρώτες αντιλήψεις του για τον κοινωνικό κόσμο και τις πρώτες κοινωνικές πρακτικές. Οι κοινωνικές πιέσεις για προσαρμογή ασκούνται άμεσα. Τέλος, η συμμετοχή σε αυτές εμπλέκει όλο τον εαυτό, όλη την προσωπικότητα. Υπάρχει έτσι μεγάλος βαθμός ταύτισης του ατόμου με την ομάδα του.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά, καταλαβαίνουμε για ποιο λόγο οι ομάδες αυτές είναι θεμελιακής σημασίας για την κοινωνικοποίηση (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Οι δευτερογενείς ομάδες διαφέρουν κατά πολύ από τις πρωτογενείς. Ενώ στις πρωτογενείς η κοινωνικοποίηση αφορά ολόκληρη την προσωπικότητα, στις δευτερογενείς οι αξίες, τα νοήματα και οι αντιλήψεις στις οποίες κοινωνικοποιούνται τα άτομα είναι με πιο σαφή τρόπο προσανατολισμένα προς ειδικούς ρόλους και προς ειδικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η συμμετοχή σε δευτερογενείς ομάδες δεν απαιτεί την εμπλοκή όλου του εαυτού, αλλά κατά κύριο λόγο αυτών των εκφάνσεων του που συνδέονται με την ειδική θέση και τον ειδικό ρόλο στη δομή αυτών των ομάδων (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Αρχικά, οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά τους όλα όσα χρειάζεται να ξέρουν προκειμένου να γίνουν αποδεκτά μέλη της κοινωνίας, οπότε τα παιδιά υιοθετούν τις αξίες και τα ιδανικά που εκείνοι τους προβάλλουν, κάνοντάς τα δικά τους. Μέσα στη διαδικασία αυτή, τα παιδιά δέχονται ακόμη και στόχους των γονέων οι οποίοι δεν πραγματοποιήθηκαν για διάφορους λόγους, και «οφείλουν» τα παιδιά να τους πραγματώσουν (Wentzel, 2002).

Δεύτερον, οι σχέσεις που έχουν τα παιδιά με τους γονείς τους διαμορφώνουν την κοινωνική τους συμπεριφορά καθώς επίσης και είναι περισσότερο πιθανό να υιοθετήσει ένα παιδί τους στόχους του γονέα του όταν εκείνος είναι τρυφερός μαζί του, παρά να υιοθετήσει τους στόχους του όταν είναι απόμακρος από το παιδί (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006). Ο λόγος για τη συμπεριφορά των γονέων οφείλεται στο γεγονός ότι, όσο κι αν αυτό δεν αφορά αντικείμενο της παρούσας εργασίας, η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και στη συνέχεια η συμπεριφορά του παιδιού αλληλεπιδρά με εκείνη του δασκάλου και προκύπτουν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που τόσο ενδιαφέρουν σε αυτή τη μελέτη (Wentzel, 2002).

Φυσικά, η ζεστασιά στις σχέσεις και η εγγύτητα είναι καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των σχέσεων είτε πρόκειται για τη σχέση με τους γονείς είτε με τους δασκάλους. Ο τρόπος που προβάλλονται οι απαιτήσεις των άλλων στο παιδί, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της εφηβείας του, το οδηγούν στο να μπορεί σταδιακά να στηρίζεται στον εαυτό του, να είναι αυτόνομο και, τελικά, να μπορούν να αναγνωριστούν από το περιβάλλον του οι δυνατότητές του και οι προσμονές (Wentzel, 2002) που μπορούν να έχουν από αυτό, αν και πολλές φορές οι προσμονές ξεπερνούν τα όρια του εφικτού.

Ακόμη, καταδεικνύεται σε έρευνες ότι οι έφηβοι πολύ σπάνια αναφέρουν την επιρροή που έχει ο καθηγητής στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και αυτό μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους

παράγοντες. Οι έφηβοι τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να αντιληφθούν πλήρως την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος και αυτό σχετίζεται με την εφηβεία, τον περιορισμένο χρόνο τους που τους αφαιρεί το περιθώριο ανάλυσης και, φυσικά, την απλοϊκότητα στη σκέψη, χαρακτηριστικό γνώρισμα στα πρώτα χρόνια της ηλικίας τους.

Άλλη μία πρωτογενής ομάδα κοινωνικοποίησης είναι η ομάδα των συνομηλίκων, όπου φορείς κοινωνικοποίησης είναι τα ίδια τα παιδιά ή οι έφηβοι ο ένας για τον άλλο. Χαρακτηριστικό τους είναι ότι οι σχέσεις που τη διέπουν δεν ρυθμίζονται από καμία θεσμοποιημένη εξουσία, όπως συμβαίνει στην οικογένεια, αλλά είναι σχέσεις που εγείρονται κατά την αλληλενέργεια. Ακόμη, οποιαδήποτε εξουσία εμφανίζεται σε αυτές δεν επιβάλλεται απ' έξω, αλλά εγείρεται κατά κύριο λόγο με βάση ικανότητες και δεξιότητες που εκδηλώνονται στη ζωή της ομάδας (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Η κοινωνικοποίηση στις ομάδες συνομηλίκων εκπροσωπεί μια σταδιακή αποδέσμευση από τους γονείς, μια προοδευτική μείωση της καθοδήγησης και της εξουσίας από τους μεγάλους. Ο βαθμός, όμως, μιας τέτοιας αποδέσμευσης είναι συνάρτηση της ηλικίας. Στις μικρές ηλικίες οι ομάδες αυτές είναι κυρίως ομάδες παιχνιδιού στη γειτονιά και οι σχέσεις εκεί και οι αλληλενέργειες στηρίζονται σε ό,τι έχει μαθευτεί στην οικογένεια. Τα παιδιά μεταδίδουν το ένα στο άλλο τη γνώση, τις αξίες, τους κανόνες που επικρατούν στην οικογένεια και με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν το ένα στο άλλο ό,τι έχει μάθει καθένας σε αυτή (Μιχαλακόπουλος, 2012). Όσο, όμως, προχωρά η ηλικία και, ιδιαίτερα, όταν έλθει η εφηβεία, οι ομάδες των συνομηλίκων αυξάνουν σημαντικά την αυτονομία τους από την οικογένεια, επεξεργάζονται σε σημαντικό βαθμό με δικό τους τρόπο τις αξίες της κουλτούρας και δημιουργούν αυτό που ο Coleman (1961) ονομάζει «κοινωνία των εφήβων».

Η κοινωνικοποιητική δύναμη των ομάδων των συνομηλίκων είναι συνάρτηση του είδους της κοινωνίας και της φύσης της οικογένειας σε κάθε κοινωνία. Στις πιο απλές και αγροτικές κοινωνίες δεν υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων κοινωνικοποίησης και έτσι οι ομάδες συνομηλίκων δεν είχαν τη βαρύτητα που έχουν σήμερα. Η αστική οικογένεια είναι γενικά μικρή, «πυρηνική» και οι κοινωνικές περιοχές στις οποίες συμμετέχει σχετικά περιορισμένες. Αυτό αφήνει μεγάλα περιθώρια για την ομάδα των συνομηλίκων να εισάγει το παιδί, και πολύ περισσότερο τον έφηβο, σε περιοχές που δεν είναι σε θέση να καλύψει, τουλάχιστον σε ικανοποιητικό βαθμό η οικογένεια. Οι γρήγορες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές που συμβαίνουν στις σύγχρονες κοινωνίες και οι συνακόλουθες αλλαγές σε αντιλήψεις, αξίες και σχέσεις, καθώς και η συνεχής δημιουργία νέων θέσεων και ρόλων στην οικονομική και κοινωνική δομή αναφέρονται ως τέτοιου είδους περιοχές, για τις οποίες οι γονείς δεν είναι αρκετά ενήμεροι και δεν διαθέτουν ικανοποιητικό

υπόβαθρο να προετοιμάσουν τα παιδιά τους. Για το λόγο αυτό, οι ομάδες συνομηλίκων μπορούν να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ενημέρωση και τον προσανατολισμό προς νέες κατευθύνσεις (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση παίζει το σχολείο και η σχολική τάξη. Το σχολείο συνίσταται από πολλές τάξεις και κάθε τάξη περιλαμβάνεται στο σχολείο, έτσι που όταν αναφερόμαστε στο ένα να υπονοούμε και το άλλο. Το σχολείο όμως και η τάξη όσον αφορά την κοινωνικοποίηση παρουσιάζουν ορισμένα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά και γι' αυτό πρέπει να γίνεται μία διάκριση ανάμεσά τους (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Η κοινωνικοποίηση στο σχολείο και την τάξη διαφέρει από την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια. Μετά την οικογένεια, το σχολείο αποτελεί για τα παιδιά τον πρώτο κοινωνικό θεσμό, όπου η συμμετοχή είναι υποχρεωτική και η προσπάθεια να προετοιμαστούν για την κοινωνική ζωή είναι συστηματική. Στην οικογένεια η κοινωνικοποίηση, όπως προαναφέρθηκε, γίνεται από τους γονείς, στο σχολείο και την τάξη την αναλαμβάνουν εξειδικευμένα πρόσωπα στο πλαίσιο οργανωμένων συστηματικών διαδικασιών. Επίσης, ενώ στην οικογένεια η προσοχή στρέφεται στο ένα παιδί, στο σχολείο η προσοχή δίδεται στο σύνολο της ομάδας των μαθητών. Οι σκοποί του σχολείου περιγράφονται με μεγαλύτερη σαφήνεια και καλύπτουν μόνο μέρος της ανάπτυξής τους, σε αντίθεση με την οικογένεια όπου καλύπτουν όλο το φάσμα της ανάπτυξης. Οι γονείς, θα λέγαμε, πως είναι περισσότερο παιδοκεντρικοί, αφού προσανατολίζονται στις προσωπικές ανάγκες των παιδιών, κάτι το οποίο δεν είναι δυνατόν να συμβεί από τους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Τίθεται εδώ το ερώτημα για τη σημασία και το ρόλο του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών για δημιουργική συνύπαρξη σε έναν κοινωνικό χώρο ο οποίος χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό, από διαρκείς πολιτισμικές αλλαγές και προκαλεί ενδεχομένως φόβους και ανασφάλειες (Γκόβαρης, 2003).

Το σχολείο αποτελεί χώρο στον οποίο παρέχεται η γνώση όσων συμμετέχουν, αλλά και μεταδίδονται κοινές αξίες, συνήθειες καιπίστεις. Πρέπει να υπάρχει ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου. Οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας συνιστούν τις εκφρασμένες επιδιώξεις του σχολείου για εισαγωγή των μαθητών σε γνώσεις, αντιλήψεις, αξίες και νοήματα που συνδέονται με την κουλτούρα και τη δομή της κοινωνίας. Αυτές τις επιδιώξεις δεν τις υπηρετούν μόνο μαθήματα που έχουν άμεση σχέση με ηθικές, πολιτικές, αξιολογικές και κανονιστικές διαστάσεις της κοινωνικής

ζωής, αλλά και μαθήματα που αναφέρονται σε επιστημονική εμπειρική γνώση και στην εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Η απευθείας διδασκαλία δεν είναι ο μόνος τρόπος με τον οποίο συντελείται η κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης διεξάγονται στο πλαίσιο δομημένο με ορισμένο τρόπο σχέσεων, επικοινωνίας και αλληλενέργειας (Μιχαλακόπουλος, 2012).

Όλα αυτά σημαίνουν πως οι δραστηριότητες στο σχολείο και την σχολική τάξη δεν προσδιορίζονται από προσωπικές αυθόρμητες παρορμήσεις και ανάγκες. Υπακούουν σε κανόνες που διέπουν τη λειτουργία τους.

Γενικοί Στόχοι Σχολείου:

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι γενικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να καταγραφούν ως εξής (Κεσίδου, 2004):

Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες

Πρόσβαση στη γνώση

Μέτρα με διορθωτικό χαρακτήρα

Θετικό κλίμα

Ενίσχυση πολυμορφίας

Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία

Προώθηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή τους

Προτάσεις για μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Δεδομένου του μεγέθους του αλλοδαπού και παλιννοστούντος μαθητικού πληθυσμού θεωρείται ότι είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτείται η κατάργηση των διαπολιτισμικών σχολείων ως σχολείων για μαθητές με

ιδιαιτερότητες και η αναγνώριση από το κράτος ότι αυτές οι ειδικές ανάγκες αφορούν όλους τους μαθητές που αύριο θα ζήσουν στην Ελλάδα.

Παιδαγωγικές Διαδικασίες:

Προκύπτει ότι για την επίτευξη των στόχων είναι σημαντικό να υπάρξουν οι συνθήκες εκείνες που θα δημιουργήσουν και το αντίστοιχο κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο. Αυτό μπορεί να εφαρμοστεί με την υιοθέτηση μέτρων για: α) την υποστήριξη μαθητών που παρουσιάζουν μερική ή ολική άγνοια της επίσημης γλώσσας του σχολείου, β) την πλήρη πρόσβαση όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, γ) την Κοινωνική συνοχή και αποτροπή ρατσισμού και δ) την αξιοποίηση πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου μαθητών (Κεσίδου, 2004).

Οργανωτικές/ Διοικητικές Διαδικασίες:

Οι παραπάνω παιδαγωγικές διαδικασίες μπορούν εύκολα να υλοποιηθούν μόνο αν δημιουργηθεί ένα πλαίσιο το οποίο θα περιλαμβάνει διαδικασίες οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση που θα διευκολύνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παραδείγματα τέτοιων θετικών πρακτικών είναι η ύπαρξη απλούστερων διαδικασιών εγγραφής και ένταξης των μαθητών σε κατάλληλα επίπεδα μάθησης και αποτελεσματικής οργάνωσης σχολικού χώρου. Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η τροποποίηση ωρολογίου προγράμματος, ώστε να δίνεται προτεραιότητα στις μαθησιακές ανάγκες, η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς φορείς και η ενημέρωση εκπαιδευτικών και ανταλλαγή εμπειριών καθώς και να διασφαλίζεται η λειτουργική σχέση οικογένειας- σχολείου- κοινότητας (Κεσίδου, 2004).

Όμως, για να μπορέσει να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες αλλαγές και παρεμβάσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, στα αναλυτικά προγράμματα και στις σχέσεις σχολείου-κοινωνίας. Ως σημεία προσανατολισμού για την ανάπτυξη και εφαρμογή των παραπάνω παρεμβάσεων μπορούν να χρησιμεύσουν η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης προσανατολισμένο στην υπέρβαση του καθιερωμένου μοντέλου ερμηνείας του κόσμου το οποίο στηρίζεται στη λογική του απόλυτου και ιδεολογικά φορτισμένου διαχωρισμού του «εγώ» από τον «άλλο», θετική παρουσίαση του πολιτισμικού πλουραλισμού και οι δυνατότητες κατανόησης της διαφορετικότητας ως κανόνα και όχι ως εξαίρεσης (Κεσίδου, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001) η συνεργατική μάθηση προσφέρει ευκαιρίες σύνδεσης γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης και δυνατότητες αποδυνάμωσης των

στερεότυπων κατηγοριοποιήσεων και των προκαταλήψεων αφού προϋποθέτει την επικοινωνία και τη συνεργασία πέρα από όρια των ομάδων. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να συμβάλλει στην αποδυνάμωση των κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων και διαχωρισμών των κοινωνικών ομάδων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να αλληλεπιδρούν και να γίνονται αμοιβαία αντιληπτοί ως συγκεκριμένα πρόσωπα και όχι ως εκπρόσωποι των ομάδων τους. Οι εμπειρίες συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του «άλλου» ως προσώπου μπορούν να αποδυναμώσουν τις κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και τις προκαταλήψεις που συνδέονται με αυτές και να δημιουργήσουν δεσμούς αλληλεγγύης.

Όπως ήδη προαναφέραμε τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί διάδοσης και ενίσχυσης στερεοτύπων.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η διαπολιτισμική διάσταση διαπνέεται απ' το Πρόγραμμα Σπουδών και η υιοθέτηση διαπολιτισμικής διάθεσης είναι απαραίτητη, για την ομαλή λειτουργία τόσο της σχολικής τάξης όσο και της κοινωνίας.

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν σημαντικό ζήτημα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών για την προετοιμασία των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι προκλήσεις της διαφορετικότητας. Αυτά αντανακλούν τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι σε άμεση σχέση με τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς στόχους. Η διαμόρφωση τους εξαρτάται απ' τον τύπο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που επιδιώκεται. Κατά τον Coelho, η εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο απαιτεί την επανεξέταση και προσαρμογή ολόκληρου του Αναλυτικού Προγράμματος, την προώθηση των ομοιοτήτων και όχι των διαφορών. Ο εκπαιδευτικός με βάση ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να διαχειριστεί ικανοποιητικά το φαινόμενο της μάθησης στην τάξη του. Τα αναλυτικά προγράμματα δεν φτάνουν ποτέ αυτούσια στα χέρια των εκπαιδευτικών. Η πολιτεία εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με διδακτικό υλικό, υπό τη μορφή εγχειριδίων, οδηγιών και συμπληρωματικού εποπτικού υλικού.

Ένα πρώτο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η ανίχνευση προβληματικών, στερεοτυπικών αναπαραστάσεων του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια. Εξίσου σημαντικό πρόβλημα είναι η αποσιώπηση των διαφορετικών χάριν διασφάλισης της αντίληψης περί απόλυτης πολιτισμικής,

γλωσσικής ή θρησκευτικής ομοιογένειας. Δύο πράγματα οφείλουν να προσέξουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί (Κεσίδου, 2004):

1. οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο πρέπει να αποκομίζουν από το μάθημα το αίσθημα της αναγνώρισης στοιχείων που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά για την ταυτότητά τους, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει άκριτη παρουσίαση και αποδοχή του «πολιτισμού» τους καθώς και
2. οι φόβοι και οι ανησυχίες που εκφράζουν οι μαθητές για τις κοινωνικές εξελίξεις και μεταβολές στην πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης.

Όλα τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν την εφαρμογή ενός ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Χατζηγεωργίου (2003) το ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται κυρίως στην διϋποκειμενική-διαλογική αναζήτηση της γνώσης, παρέχοντας έτσι στους μαθητές και στους διδάσκοντες ευκαιρίες δημιουργικών αντιπαραθέσεων και ανάπτυξης της αμοιβαιότητας και της κριτικής σκέψης.

Η αποδυνάμωση των προκαταλήψεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δράσεις σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και ιδιαίτερα με φορείς των μεταναστών και μη κυβερνητικές οργανώσεις οι οποίες εξ αντικειμένου εργάζονται κατά των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Η υλοποίηση κοινών προγραμμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο ευαισθητοποίησης και προβληματισμού των μαθητών σε θέματα ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Κεφάλαιο 6: Η Διαπολιτισμική Διάσταση στο Πρόγραμμα Διδασκαλίας

Η διαφορετικότητα είναι ένας όρος αρκετά δημοφιλής και χρησιμοποιείται συχνά και στην εκπαίδευση (Swartz, 2009). Μία από τις βασικότερες πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα Προγράμματα Διδασκαλίας και στα σχολικά εγχειρίδια (Κεσίδου 2004). Στη διεθνή βιβλιογραφία ήδη από τη δεκαετία του 1970 οι ειδικοί συζητούν για την αναγκαιότητα εισαγωγής στα σχολεία διαπολιτισμικά προσανατολισμένων Προγραμμάτων Διδασκαλίας. Τα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να θεωρηθούν η τομή του σπιτιού και του σχολείου για τους μαθητές. Οι εμπειρίες των μαθητών από την αλληλεπίδραση του πολιτισμού και των Προγραμμάτων Διδασκαλίας μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εθνικής τους ταυτότητας (Chan, 2007).

Σκοποί και Στόχοι

Πρωταρχικός σκοπός ενός διαπολιτισμικού Προγράμματος Διδασκαλίας είναι το «άνοιγμά» του προς τους άλλους πολιτισμούς. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με την αναγνώριση της παρουσίας μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση και την εισαγωγή τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εθνικότητα και ο πολιτισμός αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη ζωή των ανθρώπων και το φίλτρο μέσω του οποίου ο καθένας επεξεργάζεται τα καθημερινά γεγονότα, τις αξίες, τις ανθρώπινες σχέσεις κ.ο.κ.. Η απόκτηση από τους μαθητές γνώσεων για την ιστορία, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους αποτελεί το πρώτο βήμα για την κατανόηση των εθνικών και πολιτισμικών τους καταβολών και δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με την ύπαρξή τους και τη θέση τους στον κόσμο (Banks 2001).

Στόχος του διαπολιτισμικού προγράμματος διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια του σεβασμού για τα εθνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά που φέρουν όλοι οι μαθητές και η δημιουργική αξιοποίησή τους για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής. Η εξοικείωση με τον πολιτισμό των άλλων ομάδων θα δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αναγνωρίσουν την πολιτισμική ετερότητα ως ένα πολύτιμο στοιχείο, να διευρύνουν τις πολιτισμικές τους προοπτικές, να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής άλλων ομάδων πέρα από το δικό τους και να απαλλαχτούν από τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις (Banks 2004).

Ένας άλλος σκοπός του διαπολιτισμικού προγράμματος είναι η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Καθώς ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες διαθέτουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τον κυρίαρχο πολιτισμό, τους κανόνες και τις προσδοκίες του σχολείου συναντούν περισσότερες δυσκολίες από ότι οι ομάδες των οποίων τα χαρακτηριστικά προσιδιάζουν στην κουλτούρα του σχολείου (Banks 2004).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συνδέεται, επίσης, με τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και την ανάληψη ατομικής και κοινωνικής δράσης που αποτελεί άλλον ένα βασικό στόχο ενός διαπολιτισμικού Προγράμματος Διδασκαλίας (Banks 2001). Τα περισσότερα Προγράμματα Διδασκαλίας καθιστούν τους μαθητές παθητικούς και τους ενθαρρύνουν να αποδεχτούν την κυρίαρχη ιδεολογία και τους κυρίαρχους μύθους. Αντίθετα, ένα διαπολιτισμικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, και κυρίως σε αυτούς που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες, να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να σταθούν κριτικά απέναντι στις πολιτικές και οικονομικές δομές, να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και τις δεξιότητες κοινωνικής συμμετοχής.

Σημαντικό μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε μαθητή αποτελεί και η μητρική του γλώσσα. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, μάλιστα, καθώς κινούνται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες, έχουν ιδιαίτερες ανάγκες. Από τη μια υποχρεούνται να μάθουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να εξασφαλίσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και τη μετέπειτα κοινωνική τους ένταξη και από την άλλη έχουν ανάγκη τη συναισθηματική ασφάλεια που τους παρέχει η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, για να μπορέσουν να αναπτύξουν μια ισορροπημένη διαπολιτισμική ταυτότητα. Σε αυτό το πλαίσιο το Πρόγραμμα Διδασκαλίας θα πρέπει να αποδέχεται και να αξιοποιεί τη γλωσσική ποικιλότητα των μαθητών και να προσφέρει σε όλους την ευκαιρία να μελετήσουν τη γλώσσα των άλλων πολιτισμικών ομάδων ως ένα νόμιμο σύστημα επικοινωνίας. Η απόκτηση μάλιστα γλωσσικών δεξιοτήτων σε τουλάχιστον δύο γλώσσες αποτελεί μια από τις προτεραιότητες της σημερινής εποχής.

Ένα αποτελεσματικό Πρόγραμμα, επίσης, είναι ανοικτό στην τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν την τοπική κοινωνία ως ευκαιρία άσκησης των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ομαδικά σχέδια εργασίας ή επισκέψεις εκτός σχολείου θεωρούνται επιθυμητά. Η συνεχής μελέτη της τοπικής κοινωνίας μπορεί να αναδείξει τη συμβολή όλων των ομάδων στην ανάπτυξή της, αλλά και να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται βελτίωση. Όλα τα μέλη μιας κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων των μαθητών, αποτελούν πολύ καλές πηγές γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλούν στο σχολείο κατοίκους από

διάφορες ομάδες, για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους μαθητές, να παρουσιάσουν τις παραδόσεις τους, την ιστορία τους και να αποτελέσουν οι ίδιοι πηγές έρευνας. Το να διαχωρίζεται το σχολείο από την τοπική κοινότητα είναι σαν να αγνοείται η καθημερινότητα μέσα στην οποία ζουν οι μαθητές.

Περιεχόμενα Μάθησης

Σε επίπεδο περιεχομένου ένα διαπολιτισμικά προσανατολισμένο Πρόγραμμα Διδασκαλίας δεν επιχειρεί να εισάγει νέα γνωστικά αντικείμενα στο ήδη βεβαρημένο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών, αλλά να προσδώσει μια διαπολιτισμική προοπτική στις γνώσεις που ήδη προσφέρονται (Παλαιολόγου 2005). Αυτό σημαίνει ότι στη διδασκαλία ενσωματώνονται περιεχόμενα που σχετίζονται με τις εθνικές και πολιτισμικές ομάδες που συμβιώνουν σε μια κοινωνία και επιχειρείται η ολοκληρωμένη παρουσίαση των εμπειριών όλων των παραπάνω ομάδων (Banks 2004).

Η επικέντρωση μόνο σε μια μειονότητα δεν καθιστά το πρόγραμμα διαπολιτισμικό. Το ερώτημα που τίθεται, όμως, είναι ποιος θα συμμετάσχει στη συγκέντρωση των βασικών αυτών γνώσεων και ποιων τα ενδιαφέροντα θα αντανακλά. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ότι η σχολική γνώση θα πρέπει να εκφράζει τη δημοκρατία και τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις επιδιώξεις όλων των ανθρώπων μέσα σε ένα κράτος. Σκοπός της θα πρέπει να είναι η παροχή του δικαιώματος όλων των ανθρώπων να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη δημοκρατική κοινωνία. Σε ένα σωστά δομημένο Πρόγραμμα Διδασκαλίας η διαπολιτισμική μάθηση είναι ενταγμένη σε όλο το πρόγραμμα από την πρωτοβάθμια έως το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει συνέχεια και να αποσκοπεί στην ανάπτυξη όλο και πιο σύνθετων ιδεών και γενικεύσεων. Έτσι, η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα εμπλέκονται με τη διαπολιτισμική μάθηση (Banks 2001).

Η οργάνωση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει γύρω από έννοιες που συνδέονται με βασικές πτυχές της ζωής των μαθητών. Ξεκινώντας στις μικρές τάξεις με την εξέταση απλών εννοιών, η γνώση οικοδομείται πάνω στις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει οι μαθητές και με την πάροδο των χρόνων, κάθε έννοια διευρύνεται και επεκτείνεται, καθώς αναπτύσσεται και η νόησή. Το σπειροειδές αυτό πρόγραμμα κινείται προς τα επάνω και προς τα έξω από τη στιγμή που ένας

μαθητής μπαίνει στη σχολική αίθουσα και αναπτύσσεται περιοδικά, ανάλογα με την ωριμότητα και την εμπειρία του (Παλαιολόγου 2005).

Να σημειωθεί ότι τα περιεχόμενα μάθησης που σχετίζονται με κοινωνικά προβλήματα που λαμβάνουν παγκόσμιες διαστάσεις αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο των Προγραμμάτων Διδασκαλίας, καθώς η προσέγγισή τους, η επεξεργασία τους και η ευαισθητοποίηση των μαθητών αποτελούν τα απαραίτητα βήματα που οδηγούν στη συλλογική δράση. Σημαντικό είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη φύση και τις εξελίξεις της χώρας στην οποία ζουν και στον υπόλοιπο κόσμο και να δεσμευτούν για δράση με τρόπο που θα καταστήσει τις κοινωνίες πιο δημοκρατικές και δίκαιες (Banks 2004).

Πέρα από τα παραπάνω περιεχόμενα, ένα περιεκτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει και θέματα που προσεγγίζουν τη σημερινή ζωή των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων. Επίσης, το πολυπολιτισμικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας πρέπει να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την οικογενειακή τους κληρονομιά και το παρελθόν τους. Η μελέτη των οικογενειακών ιστοριών στο σχολείο μπορεί να βελτιώσει την αυτοκατανόηση και την προσωπική αντίληψη της κληρονομιάς, καθώς οι οικογενειακές ιστορίες συγκρίνονται με τις εμπειρίες που προβάλλονται στα βιβλία. Μπορούν, επίσης, να συντελέσουν στην οικογενειακή και προσωπική περηφάνεια. Αν συγγενείς και γονείς έρθουν στο σχολείο και αφηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες, αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν ότι όλες οι εθνικές ομάδες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του ευρύτερου εθνικού πολιτισμού και για αυτό το λόγο αξίζει να μελετηθούν (Banks 2001).

Μέθοδοι και Μέσα Διδασκαλίας

Σε ένα διαπολιτισμικά προσανατολισμένο Πρόγραμμα Διδασκαλίας οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο ιδιαίτερο μαθησιακό και πολιτισμικό ύφος των μαθητών και να διευκολύνουν τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Ο εμπλουτισμός του Προγράμματος με νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας που θα αξιοποιούν την εθνική και πολιτισμική ετερότητα αποτελεί μια ακόμα σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εξασφαλίζει, σύμφωνα με τον Banks, την παιδαγωγική της ισότητας (Banks 2004).

Στο διαπολιτισμικό μάθημα προωθούνται κυρίως παιδοκεντρικές μορφές εργασίας, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τα σχέδια εργασίας. Καθώς η απλή παρέα των παιδιών δεν αρκούν

για να αμβλύνουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών και να εξασφαλίσουν τη συνεργασία, συνιστάται η προώθηση συνεργατικών μορφών διδασκαλίας, που θα στηρίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έρευνες, εξάλλου, έχουν δείξει ότι πολλοί μαθητές πετυχαίνουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και αναπτύσσουν πιο θετικές συμπεριφορές μέσα από συνεργατικές μεθόδους μάθησης, παρά από ανταγωνιστικές (Banks 2001). Για την εργασία σε ομάδες αυτό θα σήμαινε ότι δημιουργούνται καταστάσεις και ανατίθενται εργασίες που μπορούν να διεκπεραιωθούν μόνο με την αντίστοιχη βοήθεια των δίγλωσσων μαθητών (Παλαιολόγου 2004).

Ήδη από τη δεκαετία του 1950 η ομαδοσυνεργατική μέθοδος έχει αναγνωριστεί ως μια σημαντική μέθοδος που μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών από τις μειονοτικές ομάδες κι αυτό διότι μέσω της εργασίας σε ομάδες ευνοείται η αντιμετώπιση των δυσκολιών επικοινωνίας και η κοινωνική ένταξη. Η μέθοδος project αποτελεί μια άλλη παιδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας που μπορεί να εξυπηρετήσει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν σημαντικά θέματα που τους ενδιαφέρουν. Η μέθοδος project παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα ιδιαίτερα για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς βοηθάει όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και να έχουν τον πρώτο λόγο στην κάλυψη των αναγκών τους.

Ακόμα, η ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και η ανάδειξη των ταλέντων των μαθητών συμβάλλει στη συναισθηματική ενίσχυσή τους. Παιχνίδια ρόλων και δραματοποιημένες δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιήσουν, εκτός από τη γνωστική και τη συναισθηματική πλευρά των μαθητών, απαντώντας στα συναισθηματικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά προβλήματα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών που εμφανίζουν διαφορές όσον αφορά τις πολιτισμικές τους καταβολές. Με αφετηρία την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για ισότιμη αξιοποίηση των πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών, οι δραστηριότητες δραματοποίησης μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για να «ακουστούν» όλες οι φωνές μέσα στη σχολική τάξη. Μέσα από ένα βίωμα επιδιώκεται η καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης και οι προεκτάσεις αυτής (Σέξτου 1998).

Αξιολόγηση

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση, ως το τέταρτο δομικό στοιχείο ενός Προγράμματος διδασκαλίας, δεν μπορεί παρά να αποτελεί πλέον το μέσο για την εκπαιδευτική

βελτίωση και όχι τον αυτοσκοπό. Οι μέθοδοι αξιολόγησης θα πρέπει να αντανακλούν τις εθνικές και πολιτισμικές εμπειρίες όλων των μαθητών και να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που θα στηρίζεται στην αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών. Για να καταστεί το σχολείο ένας πραγματικά πολυπολιτισμικός οργανισμός, η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να διαχέεται και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι ικανότητες των μαθητών. Οι περισσότερες μέθοδοι αξιολόγησης ενσωματώνουν μια μονοπολιτισμική προοπτική. Επειδή, όμως, οι περισσότεροι μαθητές κοινωνικοποιούνται μέσα σε άλλες κοινωνικές ομάδες, τα τεστ δεν ανταποκρίνονται στις δικές τους προοπτικές, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν χαμηλές προσδοκίες για αυτά τα παιδιά και αποτυγχάνουν στο να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης που προάγουν την επάρκεια σε δεξιότητες και ικανότητες που λειτουργούν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Banks 2001). Η καθιέρωση δίκαιων μεθόδων αξιολόγησης και η εδραίωση της πίστης ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν μπορούν να συμβάλουν σε μια ενθαρρυντική κοινωνική διάθρωση του σχολείου (Banks 2004).

Μια εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης, η οποία μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς ενός διαπολιτισμικού προγράμματος αποτελεί η εφαρμογή του ατομικού φακέλου του μαθητή (portfolio). Ο ατομικός φάκελος του μαθητή (Α.Φ.Μ.) αποτελεί μια οργανωμένη προσπάθεια συγκέντρωσης - «διάσωσης» της δουλειάς των μαθητών. Μέσα από τα στοιχεία που συλλέγονται διαφαίνεται η εξέλιξη και η πρόοδος των μαθητών. Πρόκειται για μια διαδικασία μέσα από την οποία ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει τη δουλειά του. Αποτελεί, επίσης, μια αφορμή για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και επιτρέπει σε αρκετές περιπτώσεις και τη συμμετοχή των γονέων σε αυτή τη διαδικασία. Η εφαρμογή του portfolio αποτελεί μια μαθητοκεντρική διαδικασία αξιολόγησης που αναδεικνύει τα δυνατά σημεία των μαθητών και παράλληλα αφήνει ευρεία περιθώρια για εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Κολουμπαρίτση και Μουρατιάν 2004).

Κεφάλαιο 7: Η Απήχηση της Διαπολιτισμικής Αγωγής στα Σχολικά Εγχειρίδια

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το κύριο μέσο μετάδοσης της γνώσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αυτό που ωθεί τους μαθητές να μελετήσουν πολλά πράγματα με αυτοτελή τρόπο και φυσικά συμβάλλει στην κατανόηση της προσφερόμενης γνώσης από τον μαθητή μέσα από ασκήσεις, επαναλήψεις, ερωτήσεις κ.λπ. Σχολικό εγχειρίδιο δεν θεωρείται μόνο το βιβλίο του μαθητή αλλά και του δασκάλου, το οποίο οργανώνει την ύλη κάθε μαθήματος μέσω παραδειγμάτων, επιπλέον εργασιών, πλαγιότιτλων, ανακεφαλαιώσεων. Στην βιβλιογραφία βέβαια το σχολικό εγχειρίδιο εμφανίζεται και με άλλους όρους όπως σχολικό βιβλίο, διδακτικό εγχειρίδιο ή σχολικό βοήθημα (Κεσίδου, 2004).

Ένας δεύτερος σκοπός ύπαρξης του σχολικού εγχειριδίου είναι η καλλιέργεια και η μεταβίβαση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς προς τους μαθητές. Τα σχολικά βιβλία είναι σημαντικά, καθώς παρουσιάζουν τις επιλογές, τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ διάφορων λαών και ομάδων και διαμορφώνουν τελικά την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου. Όπως είναι φυσικό, τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων μεταβάλλονται ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτικές-οικονομικές συνθήκες κάθε χώρας, τις αξίες και τις νόρμες που ισχύουν σε μια κοινωνία. Επίσης το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αφού μέσω αυτού ενεργοποιούνται τα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές. Ειδικά όταν ένα βιβλίο είναι καλάίσθητο και προσεγμένο μπορεί να οδηγήσει σ' αυτήν την ενεργοποίηση. Το σχολικό εγχειρίδιο συνδέει τα περιεχόμενα του με τη ζωή των μαθητών, την κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους, την επίδειξη κάποιων γνώσεων ως σημαντικών. Αυτά είναι και μερικά από τα στοιχεία που μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές προς την γνώση και την αυτενέργεια (Ξωχέλλης 2007).

Τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν, επίσης, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και είναι φορείς ιδεολογιών και κοινωνικών προτύπων για τους μαθητές κυρίως στις πρώτες ηλικίες. Αποτελούν τη σημαντικότερη πηγή συστηματικής μάθησης. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς καθώς παρατηρείται ότι το σχολικό βιβλίο αποτελεί και γι' αυτούς πηγή άντλησης γνώσεων για την διδασκαλία τους (Κεσίδου, 2004).

Τα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται ένα σχολικό εγχειρίδιο επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη χώρα ή γεωγραφική περιοχή (Ξωχέλλης 2007). Βασικότερος στόχος στην ανάλυση των σχολικών βιβλίων είναι ο εντοπισμός και η εξουδετέρωση προκαταλήψεων, στερεοτύπων και

εχθρικών εικόνων ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς. Η θεματική αυτή είναι ιδιαίζουσας σημασίας καθώς η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, η έξαρση του φανατισμού, του εθνικισμού και του θρησκευτικού μορφώματος αυξάνεται στις μέρες μας και αποτελεί τη βάση για την συνύπαρξη των λαών και την συνεργασία μεταξύ τους. Τέτοιες αναλύσεις σημειώθηκαν στην Ελλάδα στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και μετά, κυρίως στα Αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει, επίσης, να περιλαμβάνουν το πολιτιστικό παρελθόν κάθε λαού, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητή και σεβαστή η πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών καθώς και τα στοιχεία που φαίνεται να διαχωρίζουν τους λαούς μεταξύ τους. Θα πρέπει να επιδιώκουν, δηλαδή, την καλλιέργεια επικοινωνίας και καλών σχέσεων μεταξύ των κοινωνιών. Έτσι μακροπρόθεσμα καλλιεργούν την ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ομάδων και ατόμων. Άρα η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων συνεισφέρει στην διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία αποτελεί την βασική στοχοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών της. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τα Προγράμματα Διδασκαλίας, η εφαρμογή των οποίων εξαρτάται απόλυτα από αυτόν (Ξωχέλλης 2007).

Μελέτες διεθνούς έρευνας δείχνουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια αφορούν (Κεσίδου, 2004):

- α. την ανακάλυψη των προκαταλήψεων και των εχθρικών συναισθημάτων,
- β. την αναζήτηση συγκεκριμένων θεμάτων, θεσμών και αξιών μέσα σε μία κοινωνία (ιδεολογική ανάλυση)
- γ. και, τέλος, την αναζήτηση επιστημονικών και παιδαγωγικών βάσεων προκειμένου να διαπιστευτεί η αξία τους ως μέσα διδασκαλίας.

Σε έρευνα της Φραγκουδάκη που πραγματοποίησε το 1978 αναλύθηκαν οι αξίες, στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού (1954, 1974) και η εικόνα του πολίτη που διατίθενται να διαμορφώσουν. Η έρευνα έδειξε ότι το δημοτικό σχολείο προσπαθεί να διαμορφώσει υποταγμένα άτομα, φανατικά στη θρησκεία, τον πατριωτισμό και την άβουλη αποδοχή διαμορφωμένων πολιτικών απόψεων της εκάστοτε εξουσίας. Η Γεωργίου-Νίλσεν διερεύνησε την εικόνα της οικογένειας μέσα σε αυτά τα βιβλία και συμπέρανε την ύπαρξη μεγάλου χάσματος μεταξύ του σχολείου και της πραγματικότητας.

Κεφάλαιο 8: Γενική κριτική του προγράμματος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Είναι προφανές ότι το μέγεθος του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θέσπισε ο σχετικός νόμος είναι μηδαμινό μπροστά στην σύγχρονη πραγματικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν το 0.17% της δημόσιας εκπαίδευσης ενώ οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές πλησιάζουν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Όσον αφορά στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα αν και πιο πολυάριθμα δεν φαίνονται να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Πρέπει να αναγνωρίσουμε όμως ότι δεν έχει γίνει μια συστηματική αξιολόγηση των μέτρων αυτών και δεν έχουν μελετηθεί τα τελευταία χρόνια οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο τους καθώς και η γενικότερη ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον. Γνωρίζουμε από τις εφημερίδες και το γνωστό θέμα «της σημαίας» ότι αρκετοί αλλοδαποί μαθητές αριστεύουν αλλά αυτοί φυσικά είναι ένας πολύ μικρός αριθμός μπροστά στο σύνολο του αλλοδαπού και ομογενούς μαθητικού πληθυσμού (Δαμανάκης, 1998, Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης, 2004).

Μια σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, την οποία υιοθετεί το ελληνικό κράτος, είναι οι στόχοι της. Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών εντοπίζεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής και ορίζεται σαν ένα πρόβλημα που επιδέχεται επίλυση. Η επίλυση αυτή είναι μονόδρομη διαδικασία και δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές, αλλά αφορά μόνο τους «προβληματικούς», «αδύναμους» μαθητές. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι δεν μιλούν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα. Κατά τα άλλα, όμως, πολλοί από τους μαθητές αυτούς δεν έχουν γνωρίσει άλλη χώρα από την Ελλάδα. Επιπλέον, η εφαρμογή του προγράμματος μέχρι τώρα δεν λαμβάνει υπόψη της την μητρική γλώσσα των μαθητών, ούτως ώστε να εστιαστεί η διαδικασία εκμάθησης στη λειτουργική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών και στην γενικότερη μετάβαση και κοινωνικοποίηση του μαθητή από τη μια κοινωνία/χώρα (προέλευσης) στην άλλη (Ελλάδα).

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί πως για τη σχολική ένταξη των μαθητών βασική προϋπόθεση θα πρέπει να αποτελεί η θετική υποδοχή στο σχολείο, καθώς και η παροχή υπηρεσιών προσανατολισμού. Μέσω της θετικής υποδοχής του εισαχθέντος μαθητή αυξάνονται οι πιθανότητες οι γονείς να θέλουν να διατηρήσουν την επαφή τους με το σχολείο. Η πρώτη εικόνα που θα

δημιουργηθεί είναι πολύ σημαντική, αφού θα αποτελέσει βασικό κριτήριο στη διαμόρφωση των προσδοκιών του μαθητή.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 9: Μεθοδολογία

Περιγραφή Εργαλείου

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια ποσοτική μελέτη η οποία διεξάγεται με απλή τυχαία δειγματοληψία σε μέγεθος δείγματος 150 ατόμων. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέσο συλλογής πληροφοριών το οποίο απαρτίζεται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες πρέπει να επιλέξουν μια (ή και περισσότερες) από τις παρεχόμενες απαντήσεις και ανοικτού τύπου δηλαδή δίνει την επιλογή στο ερωτώμενο να γράψει την άποψή του. Προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία του μέσου θα διενεργηθεί έλεγχος χορήγησης – επαναχορήγησης (test – retestmethod). Σύμφωνα με αυτήν την διαδικασία πραγματοποιείται χορήγηση στο 10% περίπου του τελικού εκτιμώμενου δείγματος, καταγράφονται τα αποτελέσματα και εφόσον περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα επαναχορηγείται στους ίδιους συμμετέχοντες. Υπολογίζεται ο συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson και στην περίπτωση που δώσει τιμές για μια (ή περισσότερες ερωτήσεις) κοντά στο -1 αυτό σημαίνει ότι είτε η ερώτηση δεν έχει πλήρως γίνει κατανοητή από τους ερωτώμενους ή ότι δεν είναι σωστά διατυπωμένη. Σε κάθε μια από τις δύο περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο πρέπει να επαναδιατυπωθεί χωρίς τις ερωτήσεις με χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας. Επιπλέον θα ελεγχθεί και η συνάφεια του εργαλείου, δηλαδή αν και κατά πόσο οι ερωτήσεις μεταξύ τους έχουν μια εννοιολογική ακολουθία με την χρήση του συντελεστή Cronbach'salpha. Τιμές μεγαλύτερες του 80% θεωρούνται εξαιρετικές και έτσι το εργαλείο εκτός από αξιόπιστο θεωρείται και έγκυρο μέσο συλλογής πληροφοριών.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των ατόμων διαφορετικού φύλου, ηλικιακής ομάδας, χρόνια προϋπηρεσίας και πανεπιστημιακής κατάρτισης όσον αφορά την πολυπολυτισμικότητα και την ύπαρξη διαφορετικότητας στα σχολεία. Για την εκτενή και λεπτομερή διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων θα εφαρμοσθούν τα εργαλεία που περιγράφονται παρακάτω.

Ως t-test μπορούμε να ορίσουμε οποιαδήποτε δοκιμή στατιστικής υπόθεσης, στην οποία το στατιστικό αποτέλεσμα ακολουθεί μια κατανομή. Με άλλα λόγια, το t -test συγκρίνει την

πραγματική διαφορά μεταξύ δύο μέσων σε σχέση με την διακύμανση των δεδομένων, που εκφράζεται ως η τυπική απόκλιση της διαφοράς μεταξύ τους. Στη μέθοδο αυτή τα αποτελέσματα πρέπει να ακολουθούν κανονική κατανομή, κατανομή που επίσης ονομάζεται student's t – distribution, εάν η μηδενική υπόθεση είναι αληθής. (Richard Mankiewicz, 2004)

Το τεστ αυτό συχνά χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων δύο δειγμάτων ή θεραπειών, ακόμη και αν αυτές έχουν διαφορετικούς αριθμούς επαναλήψεων. Δηλαδή χρησιμοποιείται για να καθορίσει αν δύο σύνολα δεδομένων είναι ως ένα σημαντικό βαθμό διαφορετικά μεταξύ τους. Για να είναι εφαρμόσιμη η δοκιμή, οι ομάδες του δείγματος πρέπει να είναι εντελώς ανεξάρτητες, και είναι καλύτερα να χρησιμοποιείται όταν το μέγεθος του δείγματος είναι πολύ μικρό για να χρησιμοποιηθούν πιο εξελιγμένες μέθοδοι. Πριν από τη χρήση αυτού του τύπου της δοκιμής είναι απαραίτητο να σχεδιάσει το δείγμα δεδομένων από τα δύο δείγματα και στο σημείο αυτό πρέπει να βεβαιωθούμε ότι έχει μια αρκετά κανονική κατανομή διαφορετικά το t-test του σπουδαστή δεν θα είναι κατάλληλο (O'Connor, John J. et al., 2012). Παρ' όλα αυτά όμως εξίσου απαραίτητη προϋπόθεση για να εφαρμοστεί το t – test είναι να έχουν τα δείγματα τις ίδιες διασπορές και να ακολουθούν κανονική κατανομή, αν η αξία του όρου κλιμάκωση στο στατιστικό αποτέλεσμα της δοκιμής είναι γνωστή. Όταν η κλιμάκωση είναι άγνωστη και αντικαθίσταται από μια εκτίμηση με βάση τα στοιχεία, το στατιστικό αποτέλεσμα της δοκιμής ακολουθεί τη διανομή του φοιτητή. Το t-test εξετάζει την κατανομή των ποσοστών που χρησιμοποιούνται, καθώς και τον προσδιορισμό της αξίας τους, για να καθοριστεί εάν ο πληθυσμός διαφέρει. Η σύγκριση αυτή μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιείται από τους στατιστικούς με τη χρήση της ANOVA, δηλαδή την ανάλυση διακύμανσης (Fisher, Box & Joan, 1987).

Κάποιες από τις πιο γνωστές και χρησιμοποιούμενες t-δοκιμές είναι αρχικά η one-sample location test ή αλλιώς η δοκιμή θέσης για ένα δείγμα. Μια τέτοια δοκιμή είναι ένα στατιστικό τεστ υπόθεσης που συγκρίνει την παράμετρο θέσης ενός δείγματος σε μία δεδομένη σταθερά, δηλαδή στο κατά πόσο η μέση τιμή ενός πληθυσμού έχει μια τιμή που καθορίζεται σε μια μηδενική υπόθεση. Επίσης μία άλλη είναι η λεγόμενη two-sample location test, ή διαφορετικά η δοκιμή θέσης δύο δειγμάτων. Αυτή συγκρίνει τις παραμέτρους θέσης δύο δειγμάτων σε κάθε άλλο (Raju TN, 2005). Στόχος της είναι να εκτιμήσει αν μία από τις επεξεργασίες αποδίδει τυπικά καλύτερη ανταπόκριση από το άλλο. Όλα αυτά τα τεστ ονομάζονται t-test φοιτητών. Στην πραγματικότητα όμως το όνομα αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο αν οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών είναι ίσες. Μια ακόμη t-δοκιμή είναι η δοκιμή της μηδενικής υπόθεσης, η οποία

ασχολείται με τη διαφορά μεταξύ των δύο απαντήσεων που μετρήθηκαν στην ίδια στατιστική μονάδα και έχει μέση τιμή ίση με το μηδέν (Fadem&Barbara ,2008).

Σχετικά με τα αποτελέσματα το T - test του φοιτητή μπορεί να ενημερώσει αν υπάρχει σημαντική διαφορά στο μέσο των δύο ομάδων του δείγματος και να διαψεύσει τη μηδενική υπόθεση. Όπως σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους, έτσι και εδώ δεν μπορεί να αποδεικνύει πάντα τα ακριβή και αληθή αποτελέσματα, καθώς υπάρχει πάντα μια πιθανότητα πειραματικού σφάλματος που συχνά συμβαίνουν. Αλλά η δοκιμή μπορεί να υποστηρίξει μια υπόθεση. Ωστόσο, εξακολουθεί να είναι χρήσιμο για τη μέτρηση μικρών πληθυσμών δείγματος και για τον προσδιορισμό του εάν υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων(Zimmerman&Donald, 1997).

Όπως αναφέραμε και παραπάνω όταν έχουμε μόνο δύο δείγματα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το t - test για τη σύγκριση των μέσων των δειγμάτων. Αλλά θα μπορούσε να καταστεί αναξιόπιστη στην περίπτωση που έχουμε περισσότερα από δύο δείγματα. Αν συγκρίνουμε μόνο δύο μέσα, τότε το t-test θα δώσει τα ίδια αποτελέσματα με την ANOVA. Συνεπώς η ANOVA χρησιμοποιείται για να συγκρίνει τα μέσα από περισσότερα από δύο δείγματα(Anscombe, 1948).

Η ανάλυση της διακύμανσης (AnalysisOfVariance – ANOVA) είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σ' ένα σύνολο δεδομένων διασπάται στις επιμέρους συνιστώσες της με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών προέλευσής της. Διαφορετικά είναι μια συλλογή στατιστικών μοντέλων που χρησιμοποιείται για να αναλύσει τις διαφορές μεταξύ των μέσων ομάδων και των διαδικασιών τους. Η ανάπτυξη της μεθοδολογίας οφείλεται στο θεμελιωτή της σύγχρονης στατιστικής επιστήμης, άγγλο στατιστικό Sir Ronald Aylmer Fisher (1890-1962). Στην πραγματικότητα η ANOVA περιλαμβάνει μία ομάδα στατιστικών μεθόδων καταλλήλων για την ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από πειραματικούς σχεδιασμούς(Baile, 2008).

Η ANOVA στην απλούστερη μορφή της παρέχει μια στατιστική δοκιμή που αναλύει κατά πόσο ή όχι τα μέσα των διαφόρων ομάδων είναι ίσα, και επομένως γενικεύει το t-test σε περισσότερες από δύο ομάδες. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμη στη σύγκριση (δοκιμή) τριών ή περισσότερων ομάδων ή μεταβλητών για τη στατιστική σημασία (Belle&Gerald, 2008).

Τα δεδομένα ενός δείγματος ανάλογα με την προέλευσή τους διακρίνονται σε παρατηρήσεις (observational sampling) ή σε πειραματικά (designed sampling). Στην πρώτη κατηγορία ο στατιστικός ερευνητής απλά παρατηρεί τις τιμές που εμφανίζονται χωρίς να έχει δυνατότητα επέμβασης στις αντίστοιχες μεταβλητές. Αντίθετα στη δεύτερη κατηγορία ο στατιστικός ερευνητής

προσπαθεί να ελέγξει τα επίπεδα μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων (independent) μεταβλητών προκειμένου να προσδιορίσει την επίδραση που έχουν πάνω στην υπό μελέτη μεταβλητή που καλείται εξαρτημένη (dependent) η απόκριση (response)

Στόχος κάθε στατιστικού πειράματος είναι ο προσδιορισμός της επίδρασης μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στην απόκριση. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται συνήθως σαν παράγοντες (factors) και μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις ενδεχομένως να ενδιαφερόμαστε για την επίδραση που έχουν πάνω στην απόκριση περισσότερες της μιας ανεξάρτητες μεταβλητές όπως ο ποσοτικός παράγων και ο ποιοτικός παράγων πάνω στο οικογενειακό εισόδημα.

Οι τιμές του παράγοντα που προσδιορίζονται στο πείραμα λέγονται επίπεδα (levels). Σε ένα πείραμα με ένα παράγοντα οι μεταχειρίσεις (treatments) του πειράματος είναι τα επίπεδα του παράγοντα. Σε ένα πείραμα με δύο ή περισσότερους παράγοντες οι μεταχειρίσεις είναι οι συνδυασμοί παραγόντων-επιπέδων.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η κλασική ANOVA (classical ANOVA) είναι ικανή να πραγματοποιεί τρία πράγματα ταυτόχρονα. Το πρώτο είναι η διερευνητική ανάλυση των δεδομένων. Η ANOVA είναι μια οργάνωση αποσύνθεσης δεδομένων καθώς τα ποσά των τετραγώνων δείχνουν τη διακύμανση του κάθε στατιστικού της αποσύνθεσης. Το δεύτερο είναι οι συγκρίσεις των μέσων τετραγώνων με το F- test , τα οποία επιτρέπουν τον έλεγχο με μία ένθετη αλληλουχία των μοντέλων. Τέλος είναι η γραμμική προσαρμογή του μοντέλου με τις εκτιμήσεις του συντελεστή και τα τυπικά σφάλματα. Επιπλέον όμως η ανάλυση της διακύμανσης είναι ικανή και σχετικά ισχυρή στο να αντιστέκεται σε τυχόν παραβιάσεις των υποθέσεων, αφού παρέχει βιομηχανική δύναμη και στατιστική ανάλυση(Cochranetal., 1992).

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μοντέλων που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση της διακύμανσης. Αρχικά υπάρχει το μοντέλο σταθερών επιπτώσεων (fixed-effectsmodel) , το οποίο ισχύει στις περιπτώσεις όπου πραγματοποιούνται μία ή περισσότερες θεραπείες σχετικά με τα θέματα του πειράματος, έτσι ώστε να μπορέσει ο πειραματιστής να καταλήξει στο συμπέρασμα αν αλλάζουν οι μεταβλητές στις μεταβλητές αποκρίσεις. Στη συνέχεια έχουμε το μοντέλο τυχαίων επιπτώσεων (Random-effectsmodel), το οποίο χρησιμοποιείται όταν οι θεραπείες δεν έχουν καθοριστεί. Τελευταίο μοντέλο είναι το λεγόμενο μοντέλο μεικτών επιπτώσεων (Mixed - effectsmodel). Ένα μοντέλο μεικτών επιπτώσεων περιέχει πειραματικούς τύπους παραγόντων και των δύο σταθερών και τυχαίων δράσεων, με κατάλληλα διαφορετικές ερμηνείες και αναλύσεις για τους δύο τύπους.

Υπάρχουν τέσσερις βασικές παραδοχές που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA). Πρώτον οι αναμενόμενες τιμές των σφαλμάτων να είναι μηδέν, δεύτερον οι διακυμάνσεις των συνόλων των σφαλμάτων να είναι ίσες μεταξύ τους, τρίτον τα λάθη να είναι ανεξάρτητα και τέλος τέταρτον η ανάλυση να διανέμεται κανονικά (Cohen, Jacob 1988).

Η συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών αντανακλά το βαθμό στον οποίο οι μεταβλητές συνδέονται. Το πιο κοινό μέτρο συσχέτισης είναι το Pearson product moment correlation. Όταν μετράται σε πληθυσμό το Pearson του γινομένου ροπών συσχέτισης ορίζεται από το ελληνικό γράμμα (ρ). Όταν υπολογίζεται σε ένα δείγμα, ορίζεται από το γράμμα "R" και μερικές φορές ονομάζεται "r Pearson." (Karl Pearson, 1895)

Το Pearson correlation είναι ένα από τα μέτρα της συσχέτισης που ποσοτικοποιεί τη δύναμη καθώς και τη κατεύθυνση μιας σχέσης. Δηλαδή είναι ένα μέτρο δύναμης της γραμμικής σχέσεως μεταξύ δύο μεταβλητών. Εάν η σχέση μεταξύ των μεταβλητών δεν είναι γραμμική, τότε ο συντελεστής συσχέτισης δεν αντιπροσωπεύει επαρκώς τη δύναμη της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Δηλαδή η συσχέτιση αυτή αντανακλά το βαθμό γραμμικής σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Οι μεταβλητές κυμαίνονται από το 1 έως και το -1. Ένας συσχετισμός του 1 σημαίνει ότι υπάρχει μια τέλεια θετική γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Ένας συσχετισμός του -1 σημαίνει ότι υπάρχει μια τέλεια αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης ένας συσχετισμός του (0) μηδενός σημαίνει ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Schmid et al, 1947).

Σκοπός της συσχέτισης κατά Pearson είναι να δοκιμαστεί η μηδενική υπόθεση (null hypothesis), έτσι ώστε να αποδειχθεί ότι ο αληθινός συντελεστής συσχέτισης (ρ) είναι ίσος με το μηδέν, με βάση την τιμή του συντελεστή συσχέτισης του δείγματος (r). Εξίσου σημαντικό είναι και ένας δεύτερος σκοπός ο οποίος αφορά την κατασκευή ενός διαστήματος εμπιστοσύνης (confidence interval) γύρω από το δείγμα r , που υπάρχει μια δεδομένη πιθανότητα να περιέχει δείγματα ρ . (Buda et al, 2010)

Για να πραγματοποιηθούν όμως αυτοί οι στόχοι είναι σημαντικό να πληρούνται οι δύο συνθήκες. Η πρώτη προϋπόθεση αναφέρει πως οι μεταβλητές πρέπει να ανήκουν στο διάστημα ή να αναλογούν στη κλίμακα μέτρησης. Η δεύτερη και η πιο σημαντική προϋπόθεση είναι ότι πρέπει να υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ τους. Αν συνεπώς δεν πληρούνται οι δύο αυτές σημαντικές συνθήκες τότε δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο συντελεστής Pearson Product Moment Correlation (PPMC). (Cohen, J. 1988)

Σημαντικό θα ήταν επίσης να αναφερθούμε στην αρνητική και τη θετική συσχέτιση (Positive and Negative Correlation). Ο συντελεστής (ρ) υπολογίζεται ως ο λόγος της συνδιακύμανσης μεταξύ των μεταβλητών με το προϊόν του από τις τυπικές αποκλίσεις. Η διατύπωση αυτή πρώτον μας λέει την κατεύθυνση της σχέσης. Μόλις υπολογισθεί ο συντελεστής, αν $\rho > 0$ θα δείξει θετική σχέση, αν $\rho < 0$, θα αναφερθεί ως αρνητική σχέση, ενώ όταν $\rho = 0$ σημαίνει μη ύπαρξη οποιασδήποτε σχέσης. Δεύτερον εξασφαλίζει ότι η αριθμητική τιμή του εύρους διακυμαίνεται από το -1 έως και το +1. Αυτό μας επιτρέπει να πάρουμε μια ιδέα για τη δύναμη της σχέσης, ή μάλλον τη δύναμη της γραμμικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Πιο κοντά οι συντελεστές είναι σε +1,0 ή -1,0, τόσο μεγαλύτερη είναι η δύναμη της γραμμικής σχέσης.

Περιγραφή της Μεθοδολογίας

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας συσχετίζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων με δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες (φύλο) αλλά και σε παραπάνω από δύο κατηγορίες (ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση υπηρεσίας, τάξη στην οποία διδάσκετε καθώς και το πόσους μαθητές έχετε μέσα στην τάξη σας με μεταναστευτικό υπόβαθρο). Για την πρώτη περίπτωση όπου συγκρίνονται οι απόψεις σε σχέση με μια ποιοτική ονομαστική μεταβλητή η οποία έχει δύο επίπεδα το κατάλληλο στατιστικό τεστ το οποίο μπορεί να εφαρμοσθεί είναι το t – test (Κολυβά – Μαχαίρα & Μπόρα – Σέντα, 1998). Η αξιόπιστη εφαρμογή του ελέγχου t έχει την προϋπόθεση η κατανομή των δειγμάτων σε κάθε επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής να είναι κανονική (Κοκολάκης & Σπηλιώτης, 1999). Ο έλεγχος της κανονικότητας κάθε ενός δείγματος μπορεί να γίνει με την χρήση διαγραμμάτων και μάλιστα ιστογραμμάτων συχνοτήτων, αλλά και βάσει του ελέγχου Kolmogorov – Smirnov. Η εφαρμογή του ελέγχου για την ύπαρξη κανονικότητας είναι πιο σίγουρη μέθοδος από την εξαγωγή συμπεράσματος βάσει του ιστογράμματος συχνοτήτων.

Για την σύγκριση της άποψης σε σχέση με μια ποιοτική μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα (ηλικία), η χρήση του t – test δεν είναι η κατάλληλη (Κολυβά – Μαχαίρα & Μπόρα – Σέντα, 1998). Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιείται η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), η εφαρμογή της οποίας έχει τις ακόλουθες προϋποθέσεις (Φίλιας, 1977):

Τα δείγματα σε κάθε επίπεδο της ποιοτικής μεταβλητής να κατανέμονται κανονικά. Ο έλεγχος κανονικότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με την χρήση ιστογράμματος συχνοτήτων είτε με στατιστικό έλεγχο (Kolmogorov – Smirnov).

Διακυμάνσεις των δειγμάτων μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων πρέπει να έχουν περίπου ίδια διακύμανση (Ομοιογένεια). Ο έλεγχος του Levene, ενημερώνει σχετικά με την ύπαρξη ομοιογένειας.

Οι μετρήσεις μεταξύ των ομάδων πρέπει να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Στην περίπτωση που κάποια από τις άνωθεν προϋποθέσεις δεν πληρείται η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης και του ελέγχου t δεν είναι δυνατή (Κοκολάκης & Σπηλιώτης, 1999).

Οι μεταβλητές οι οποίες αναλύονται είναι ποιοτικές είτε ονομαστικές, δηλαδή η κλίμακά τους δεν έχει κάποιο νόημα, είτε κατηγορικές (ή διατακτικές) των οποίων η κατηγορία μέτρησης δείχνει για παράδειγμα περισσότερη ικανοποίηση ή συμφωνία. Κατάλληλη μέθοδος παρουσίασης ποιοτικών ονομαστικών δεδομένων είναι οι πίνακες συχνοτήτων και τα διαγράμματα κυκλικών συχνοτήτων, ενώ τα ποιοτικά κατηγορικά δεδομένα μπορούν να παρουσιαστούν με την βοήθεια ιστογραμμάτων συχνοτήτων (Κολυβά – Μαχαίρα & Μπόρα – Σέντα, 1998). Στην περίπτωση των ποιοτικών κατηγορικών δεδομένων έχει νόημα ο υπολογισμός μέτρων θέσης, όπως ο μέσος όρος, η διάμεσος και η επικρατούσα τιμή, καθώς και μέτρων διασποράς, όπως είναι η διακύμανση, η τυπική απόκλιση και ο συντελεστής μεταβλητότητας. Επιπλέον, η εξέταση της σχέσης μεταξύ ποιοτικών ονομαστικών και κατηγορικών μεταβλητών επιτυγχάνεται με την εφαρμογή του πίνακα διπλής εισόδου ο οποίος ονομάζεται και ως πίνακας συνάφειας (Boutsikas, 2004). Σύμφωνα με αυτόν τον έλεγχο, η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (γραμμής και στήλης) υπάρχει αν οι πραγματικές συχνότητες εμφάνισης συμπίπτουν με τις αναμενόμενες. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων είναι η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή να είναι μεγαλύτερη του 5 (Κολυβά – Μαχαίρα & Μπόρα – Σέντα, 1998).

Αξιοπιστία – Εσωτερική συνέπεια

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος χορήγησης – επαναχορήγησης (test – retest method) κατά την οποία το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο 10% του τελικού δείγματος και μετά από μερικές μέρες μοιράσθηκε ξανά στα ίδια άτομα. Οι μετρήσεις

αυτών των ατόμων εξαιρέθηκαν από την παρούσα ανάλυση. Ο δείκτης συσχέτισης κατά Pearson για τις μετρήσεις της πρώτης και της δεύτερης χορήγησης υπολογίστηκε σε 0.98 το οποίο δείχνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Επίσης υπολογίστηκε η εσωτερική εγκυρότητα με την βοήθεια του δείκτη Cronbach's alpha. Τιμές αυτού του δείκτη μεγαλύτερες του 0.8 δείχνουν ύπαρξη ισχυρής εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Στην συγκεκριμένη έρευνα ο συντελεστής Cronbach' alpha ανέρχεται σε 0.79 στις 29 ερωτήσεις που περιέχει το εργαλείο.

Κεφάλαιο 10: Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι ονομαστικού τύπου ποιοτικές μεταβλητές ο κατάλληλος τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων είναι οι πίνακες συχνοτήτων.

Πίνακας 10.1. Το φύλο των ερωτηθέντων

		Συχνότητα	Συχνότητα (%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	Άνδρας	52	34,7	35,4	35,4
	Γυναίκα	95	63,3	64,6	100,0
	Total	147	98,0	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	3	2,0		
Σύνολο		150	100,0		

Στον πίνακα 10.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στο φύλο των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες (63.3%) ενώ το υπόλοιπο 34.7% από άνδρες. Το 2.0% προτίμησε να μην απαντήσει σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 10.2: Η ηλικία των ερωτηθέντων

		Συχνότητα	Συχνότητα α(%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	22 - 30	12	8,0	8,1	8,1
	31 - 40	20	13,3	13,5	21,6
	41 - 50	89	59,3	60,1	81,8
	51 - 60	27	18,0	18,2	100,0
	Total	148	98,7	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	2	1,3		
Σύνολο		150	100,0		

Η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας (60,1%), έχει ηλικία από 41 έως 50 έτη, το 18,2% των ερωτηθέντων βρίσκεται μεταξύ 51 και 60 ετών, το 13,5% βρίσκεται μεταξύ 31 και 40 ετών και ένα μικρότερο ποσοστό (8,1%) είναι μεταξύ 22 και 30 ετών. Το 1,3% των ερωτηθέντων επέλεξε να μην δώσει καμία απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 10.3. Τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων

		Συχνότητα	Συχνότητα α(%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	0 – 5	9	6,0	6,0	6,0
	6 – 15	58	38,7	38,7	44,7
	16 - 25	55	36,7	36,7	81,3
	> 25	28	18,7	18,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	100,0	

Το 38,7% των ερωτηθέντων έχει από 6 έως 15 έτη υπηρεσίας, το 36,7% έχει από 16 έως 25 έτη, ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό (18,7%) εκείνων που υπηρετούν για περισσότερα από 25 χρόνια. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (6%) έχει από 0 έως 5 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 10.4. Η θέση υπηρεσίας των ερωτηθέντων

		Συχνότητα	Συχνότητα (%)	Εγκυρη Συχνότητα (%)	Αθροιστική συχνότητα
	Διευθυντής	14	9,3	9,5	9,5
	Υποδιευθύντρια	4	2,7	2,7	12,2
	Μόνιμος δάσκαλος	115	76,7	77,7	89,9
	Αναπληρωτής	15	10,0	10,1	100,0
	Σύνολο	148	98,7	100,0	
Απουσιάζουσες	2,00	2	1,3		
Σύνολο		150	100,0		

Από τον πίνακα 10.4 φαίνεται ότι το 76.7% του δείγματος αποτελείται από μόνιμους δασκάλους, το 9.3% από διευθυντές και το 2.7% από υποδιευθυντές.

Πίνακας 10.5. Πόσους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχετε στην τάξη σας

		Συχνότητα	Συχνότητα (%)	Εγκυρη Συχνότητα (%)	Αθροιστική συχνότητα
	0 - 5 μαθητές	126	84,0	86,3	86,3
	6 - 10 μαθητές	11	7,3	7,5	93,8
	11 - 15 μαθητές	9	6,0	6,2	100,0
	Σύνολο	146	97,3	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	4	2,7		
Σύνολο		150	100,0		

Το δείγμα αποτελείται στην συντριπτική πλειοψηφία από 0 έως και 5 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (86.3%) ενώ το 7.5% από 6 – 10 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το 6.2% αποτελείται από τάξεις οι οποίες έχουν 11 έως και 15 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Πίνακας 10.6. Είστε απόφοιτος

		Συχνότητα	Συχνότητα (%)	Εγκυρη Συχνότητα (%)	Αθροιστική συχνότητα
	Παιδαγωγικό 2ετούς φοίτησης	75	50,0	52,4	52,4
	Παιδαγωγικό 4ετούς	68	45,3	47,6	100,0
	Σύνολο	143	95,3	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	7	4,7		
Σύνολο		150	100,0		

Το 52.4 % του δείγματος δηλώνει πως έχει αποφοιτήσει από το παιδαγωγικό 2ετούς φοίτησης ενώ το 47.6% από παιδαγωγικό 4 ετούς φοίτησης.

Πίνακας 10.7: Έχετε επιμόρφωση

		Συχνότητα	Συχνότητα(%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	Ναι	83	55,3	58,9	58,9
	Όχι	58	38,7	41,1	100,0
	Σύνολο	141	94,0	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	9	6,0		
Σύνολο			100,0		

Το 58.9% του δείγματος έχει περάσει από επιμόρφωση ενώ το 41.1% όχι. Στην ερώτηση αυτή 9 άτομα προτίμησαν να μην δώσουν καμία απάντηση.

Πίνακας 10.8. Έχετε μεταπτυχιακές σπουδές

		Συχνότητα	Συχνότητα(%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	Ναι	23	15,3	17,0	17,0
	Όχι	112	74,7	83,0	100,0
	Σύνολο	135	90,0	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	15	10,0		
Σύνολο			100,0		

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (83%) δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και μόνο το 17% κατέχει τίτλο μεταπτυχιακού διπλώματος.

Πίνακας 10.9 Έχετε εκπαιδευτεί ή παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

		Συχνότητα	Συχνότητα(%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	Ναι	63	42,0	42,9	42,9
	Όχι	84	56,0	57,1	100,0
	Σύνολο	147	98,0	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	3	2,0		
Σύνολο		150	100,0		

Το 42,9% των ερωτηθέντων έχει εκπαιδευτεί ή παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε αντίθεση με την πλειοψηφία του δείγματος (57,1%) που έδωσε αρνητική απάντηση.

Πίνακας 10.10. Έχετε υλοποιήσει έρευνες που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

		Συχνότητα	Συχνότητα(%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	Ναι	9	6,0	6,3	6,3
	Όχι	134	89,3	93,7	100,0
	Σύνολο	143	95,3	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	7	4,7		
Σύνολο		150	100,0		

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (93,7%) δεν έχει πραγματοποιήσει έρευνες που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μόνο το 6,3% απάντησε ότι το έχει κάνει.

Πίνακας 10.11. Έχετε οργανώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για αλλοδαπούς, παλινοστούντες και τσιγγανόπαιδες μαθητές

		Συχνότητα	Συχνότητα(%)	Εγκυρη Συχνότητα(%)	Αθροιστική συχνότητα
	Ναι	21	14,0	14,6	14,6
	Όχι	123	82,0	85,4	100,0
	Σύνολο	144	96,0	100,0	
Απουσιάζουσες	,00	6	4,0		
Σύνολο			100,0		

Στην ερώτηση εάν έχετε οργανώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για αλλοδαπούς, παλινοστούντες και τσιγγανόπαιδες μαθητές η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (85,4%) απάντησε αρνητικά και μόνο το 14,6% απάντησε θετικά.

Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς το φύλο

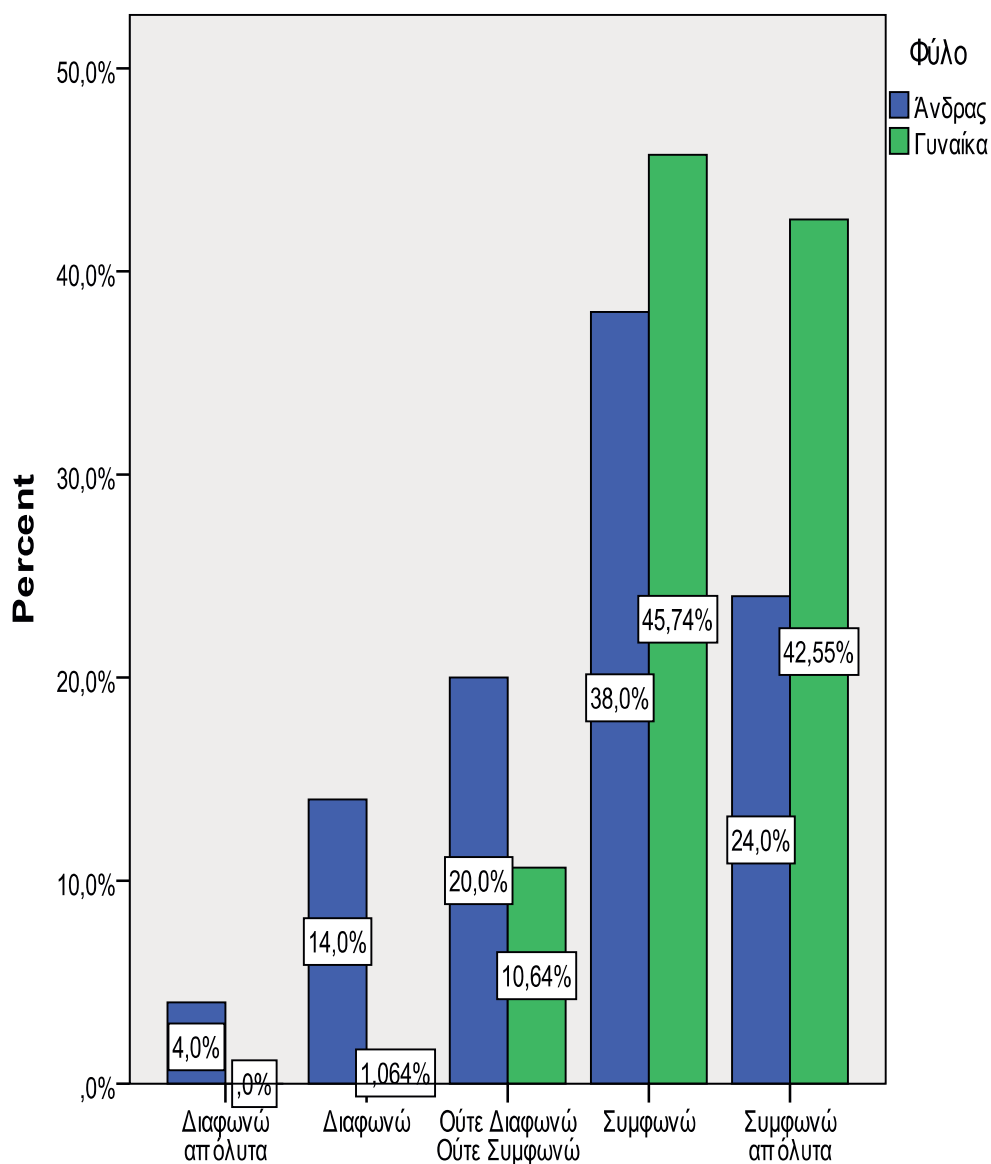
Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης της κάθε ερώτησης σε σχέση με το φύλο. Παρουσιάζονται εκείνες οι ερωτήσεις στις οποίες η άποψη είναι διαφορετική σε σχέση με το φύλο σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 10.12. Συγκρίσεις ως προς το φύλο (t – test).

	t	B.E	p
Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης	-4.33	142	.000
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων	-2.01	143	.046

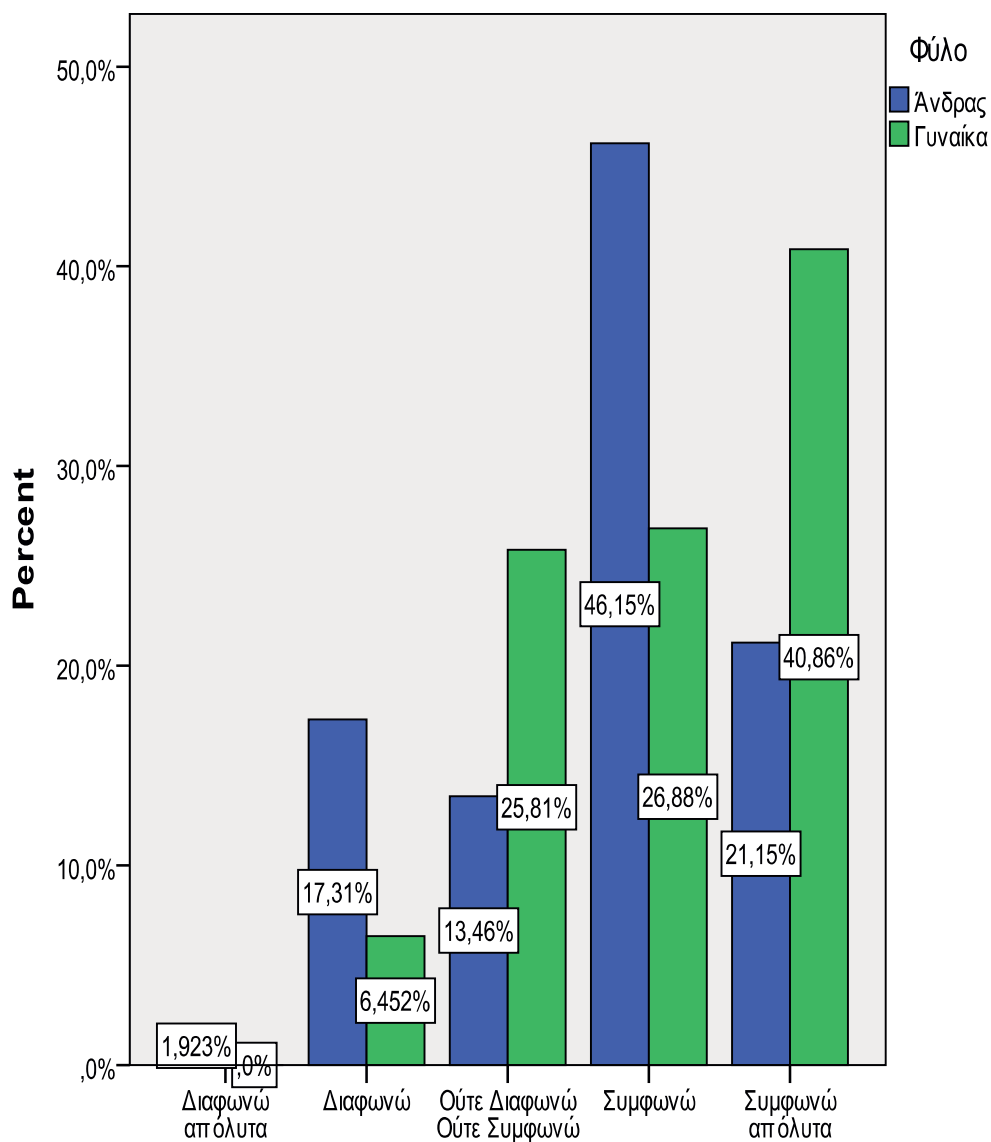
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	-2.79	142	.006
---	-------	-----	------

Στον πίνακα 10.12 παρουσιάζονται οι συγκρίσεις ως προς το φύλο. Φαίνεται άνδρες και γυναίκες συμμετέχοντες να έχουν διαφορετική άποψη ως προς το αν θεωρών χρήσιμο να συμμετέχουν μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα [t(142) = -4.33, p< 0.01]. Συγκεκριμένα, αυτή η διαφορά προέκυψε λόγω του γεγονότος ότι οι άνδρες στην πλειοψηφία τους συμφωνούν (Διάγραμμα 10.1) όπως και οι γυναίκες, όμως ένα μεγάλο ποσοστό των ανδρών δηλώνει ουδέτερο και δεν εκφράζει κάποια σαφή άποψη υπέρ ή κατά. Διαφωνία μεταξύ ανδρών και γυναικών παρατηρείται σε σχέση με το αν οι συμμετέχοντες ενισχύουν την θεωρητικής τους κατάρτισης και αποκτούν καλύτερα προσόντα [t(143) = -2.01, p< 0.05]. Η διαφορά αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι, οι άνδρες συμμετέχοντες συμφωνούν με την εν λόγω στην συντριπτική τους πλειοψηφία (Διάγραμμα 10.2) ενώ οι συμμετέχουσες του δείγματος δείχνουν πιο θετική στάση απέναντι στο ζήτημα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μοιράζονται διαφορετική άποψη σε σχέση με το αν ενισχύονται οι δεξιότητες τους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις [t(142) = -2.79, p< 0.01]. Η διαφορά αυτή στην άποψη μεταξύ ανδρών και γυναικών του δείγματος φαίνεται από το διάγραμμα 10.3 ότι συμβαίνει λόγω του γεγονότος ότι οι άνδρες συμμετέχοντες συμφωνούν στην μεγάλη πλειοψηφία τους ενώ οι γυναίκες συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση. Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών φαίνεται πως δεν εκφράζει κάποια σαφή άποψη υπέρ ή κατά.



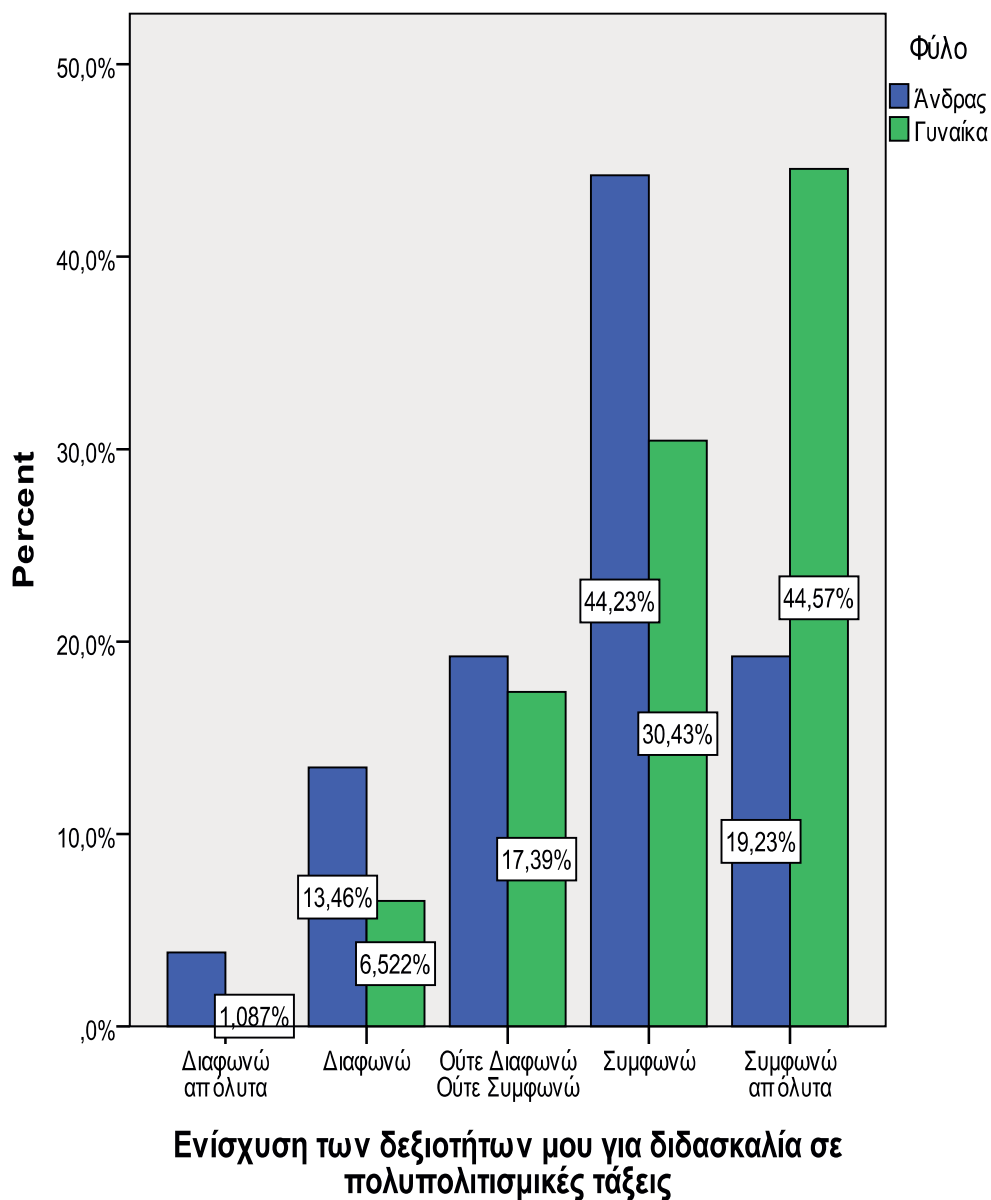
Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης

Διάγραμμα 10.1: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης» ως προς το φύλο.



Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων

Διάγραμμα 10.2: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων» ως προς το φύλο.



Διάγραμμα 10.3: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» ως προς το φύλο.

Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς την ηλικία

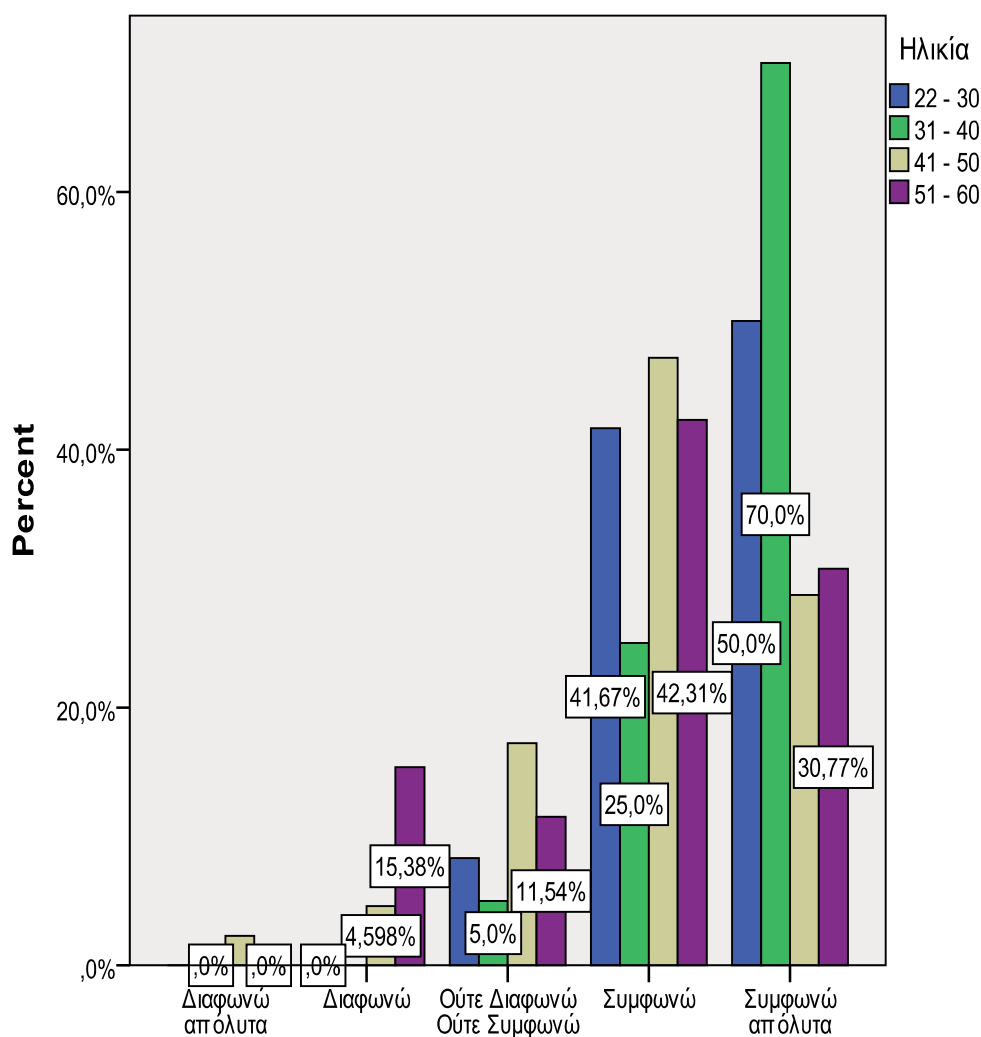
Στο μέρος αυτό θεωρούμε τις συγκρίσεις των ερωτήσεων ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Επειδή η σύγκριση γίνεται μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής σε σχέση με μια ποιοτική μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα η ανάλυση διακύμανσης είναι η καταλληλότερη ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 10.12. Συγκρίσεις ως προς την ηλικία (ANOVA).

		Άθροισμα τετραγώνων	B.E	Μέσα Τετράγωνα	F	P
Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης	Μεταξύ των ομάδων	10.23	3	3.41	4.29	.006
	Εντός των ομάδων	111.94	141	.79		
	Συνολικό	122.17	144			
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	Μεταξύ των ομάδων	7.81	3	2.61	2.72	.047
	Εντός των ομάδων	137.02	143	.96		
	Συνολικό	144.83	146			

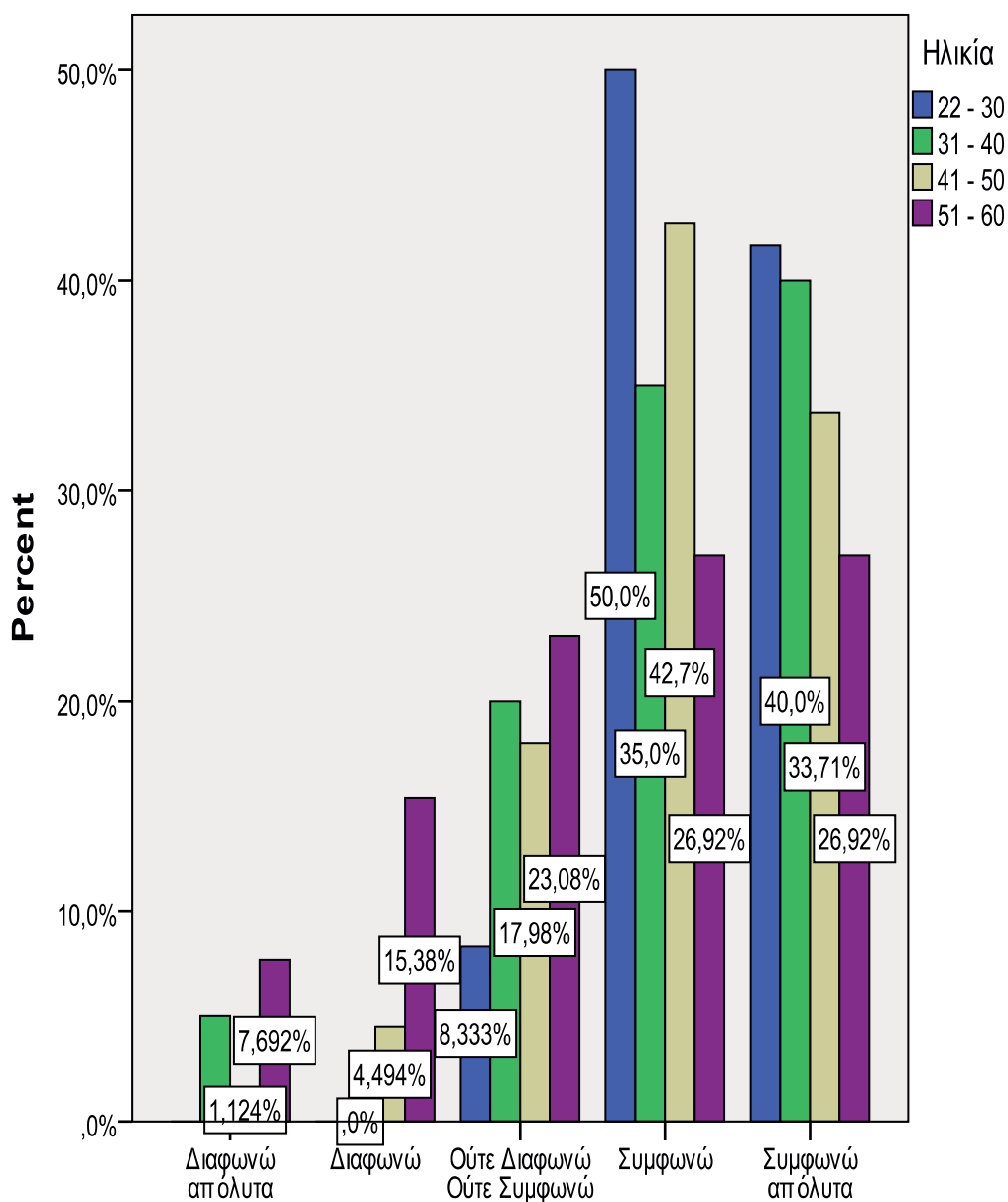
Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς το αν θεωρούν χρήσιμο να συμμετέχουν μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης [$F(3,141) = 4.29, p < 0.01$]. Η διαφορά αυτή προέκυψε γιατί όπως παρατηρείται στο διάγραμμα 6.4 γιατί άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως και 40 ετών συμφωνούν απόλυτα στην συντριπτική τους πλειοψηφία με την συγκεκριμένη άποψη, ενώ τα άτομα στις ηλικιακές ομάδες από 41 έως και 50 ετών συμφωνούν απλά. Ένα μεγάλο ποσοστό επίσης των

συμμετεχόντων με ηλικία από 51 έως και 60 ετών δηλώνει πως διαφωνεί. Επίσης διαφωνία υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες όσον αφορά στο αν υπάρχει ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας [$F(3,141) = 2.72, p < 0.05$]. Η διαφορά αυτή προέκυψε καθώς άτομα ηλικία από 22 – 30 ετών φαίνεται να συμφωνούν, ενώ άτομα 31 έως και 40 ετών όπως και 51 έως και 60 ετών συμφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 10.5).



Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης

Διάγραμμα 10.4: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης» ως προς την ηλικία.



Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής ...

Διάγραμμα 10.5: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας» ως προς την ηλικία.

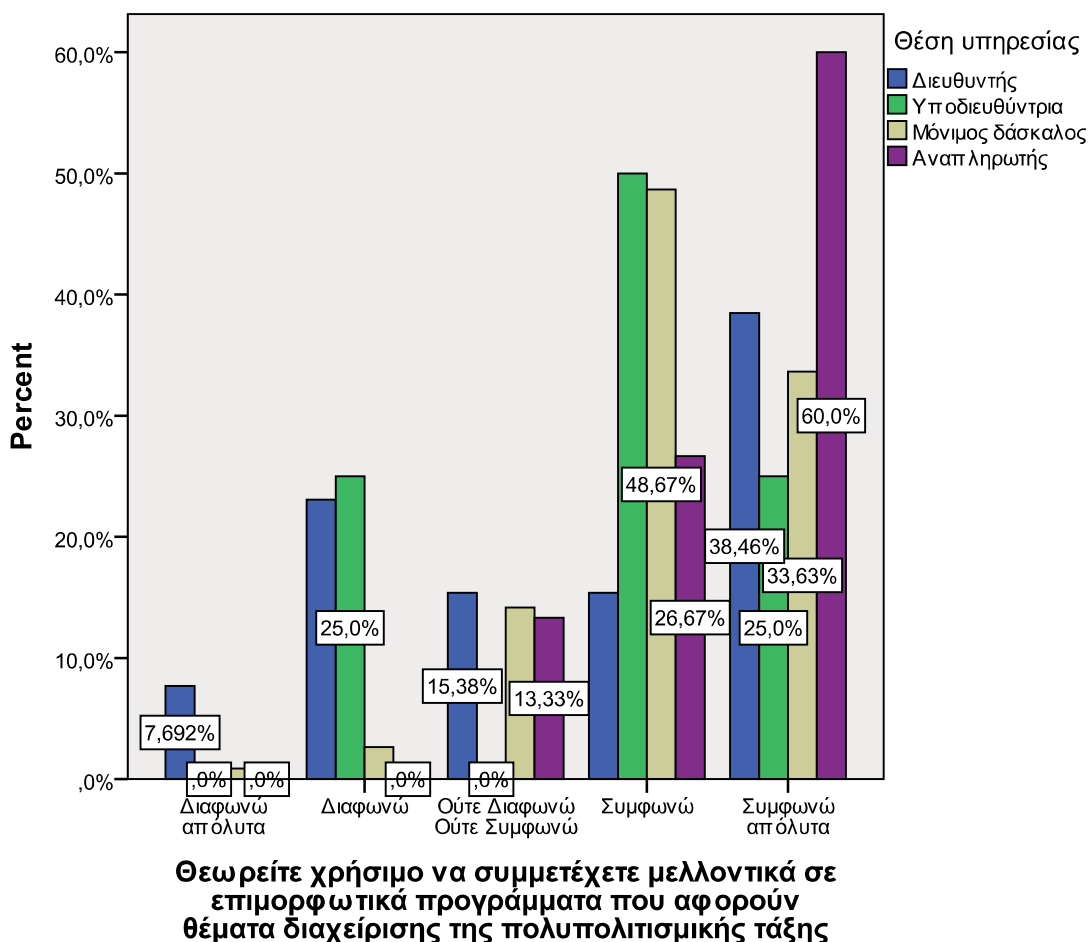
Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς την θέση ευθύνης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων σε σχέση με την θέση ευθύνης. Όπως και προηγουμένως παρουσιάζονται οι αναλύσεις στις οποίες προέκυψαν διαφορές σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 10.13. Συγκρίσεις ως προς την θέση ευθύνης (ANOVA).

		Άθροισμα τετραγώνων	B.E	Μέσα Τετράγωνα	F	p
Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης	Μεταξύ των ομάδων	6.62	3	2.21	2.80	.043
	Εντός των ομάδων	111.22	141	.79		
	Συνολικό	117.83	144			

Φαίνεται ότι ανάλογα με την θέση ευθύνης διαφέρει η άποψη για το αν θεωρών χρήσιμο να συμμετέχουν μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης [$F(3,141) = 2.80, p < 0.05$]. Η διαφορά αυτή προέκυψε σε γιατί όπως φαίνεται στο διάγραμμα 10.5 ότι οι αναπληρωτές και διευθυντές συμφωνούν απόλυτα με αυτή την δήλωση ενώ οι υποδιευθυντές και μόνιμοι δάσκαλοι συμφωνούν (Διάγραμμα 10.6).



Διάγραμμα 10.6: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης» ως προς την θέση ευθύνης.

Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν

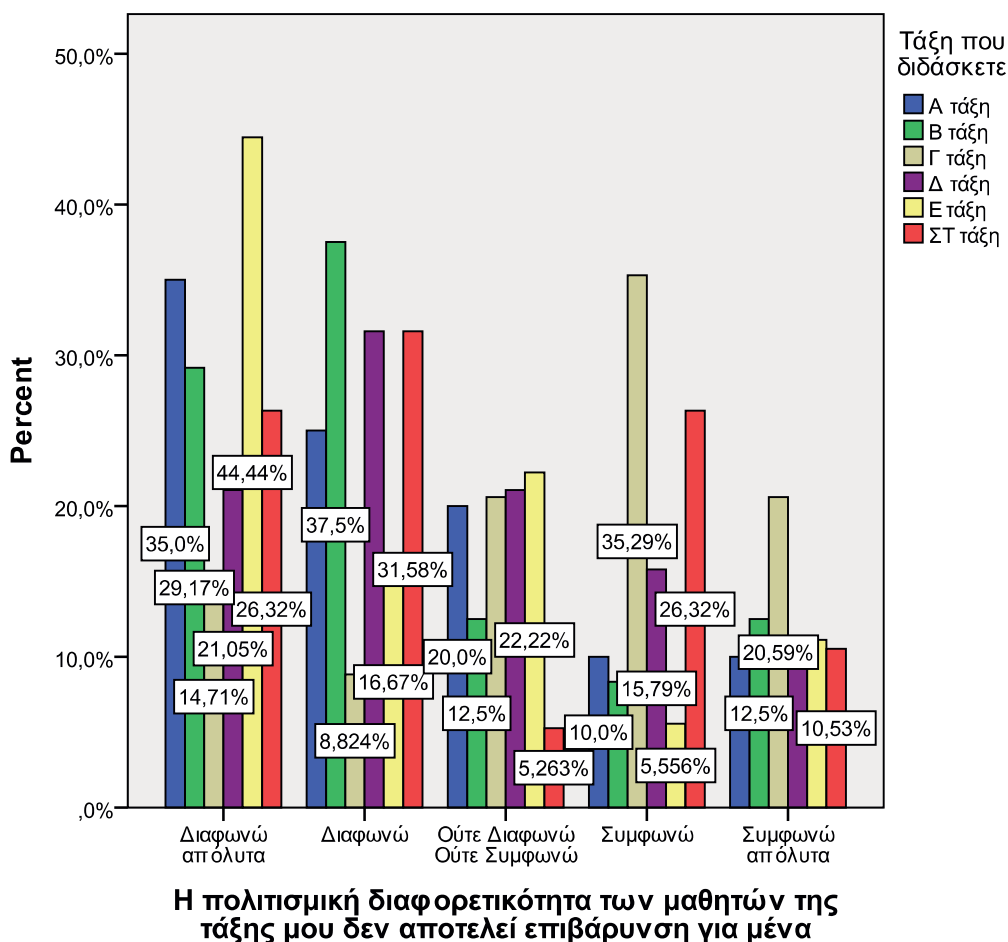
Στον πίνακα 10.14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κάθε ερώτησης ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν. Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται αναφέρονται σε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 10.14. Συγκρίσεις ως προς την τάξη που διδάσκουν (ANOVA).

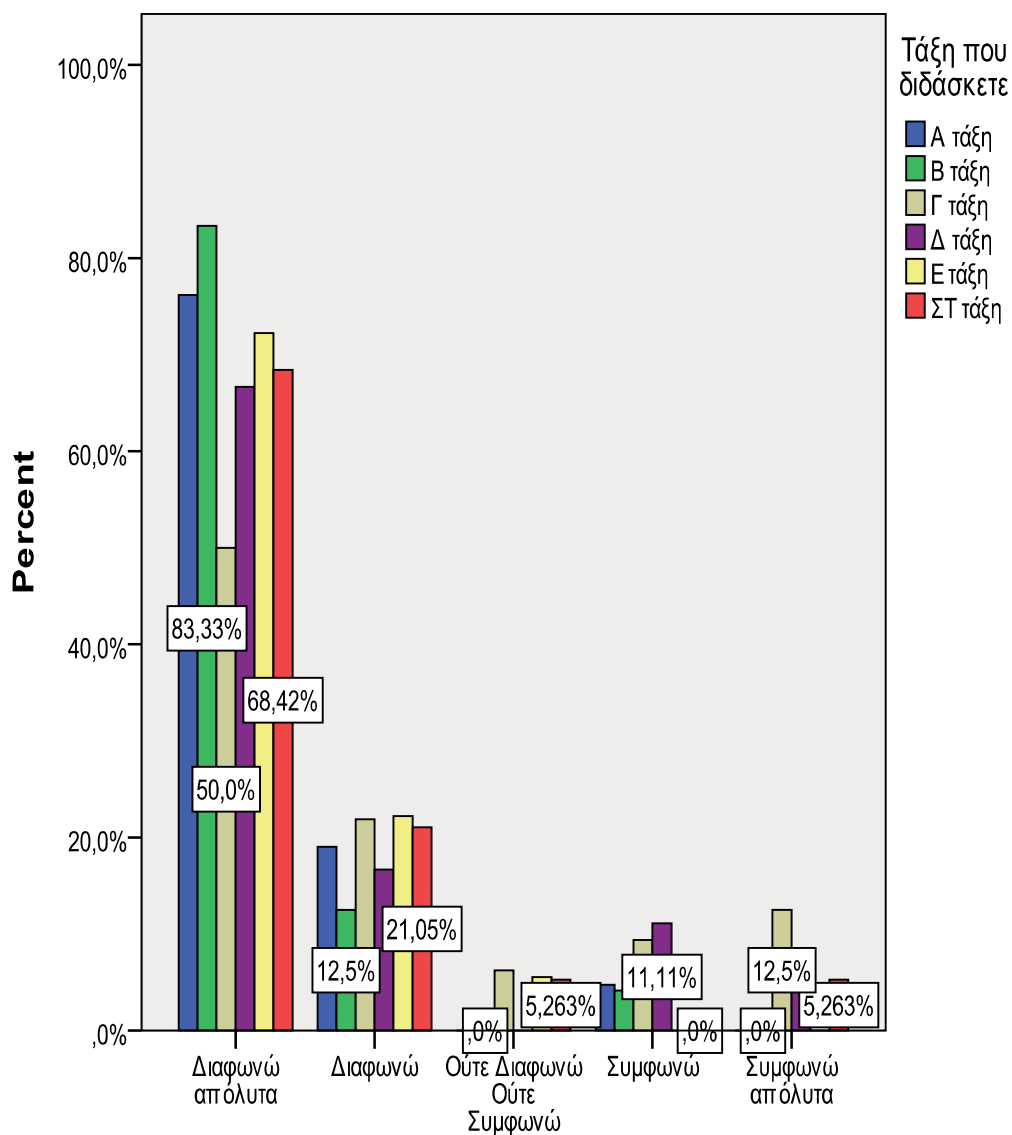
		Άθροισμα τετραγώνων	B.E	Μέσα Τετράγωνα	F	p
Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου δεν αποτελεί επιβάρυνση για μένα	Μεταξύ των ομάδων	25.044	5	5.009	2.738	.022
	Εντός των ομάδων	234.158	128	1.829		
	Συνολικό	259.201	133			
Στις συναντήσεις μας με μετανάστες γονείς έχουμε την δυνατότητα να καλέσουμε κάποιον μεταφραστή αν χρειαστεί	Μεταξύ των ομάδων	14.894	5	2.979	2.700	.024
	Εντός των ομάδων	139.015	126	1.103		
	Συνολικό	153.909	131			
Είμαι βέβαιη/ βέβαιος ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από την	Μεταξύ των ομάδων	30.763	5	6.153	3.174	.010
	Εντός των ομάδων	250.052	129	1.938		
	Συνολικό	280.815	134			

πολιτισμική προέλευση του καθενός						
---	--	--	--	--	--	--

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν διαφορετική άποψη σε σχέση με το αν η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης τους δεν αποτελεί επιβάρυνση [$F(5,128) = 2.74, p < 0.05$]. Η διαφορά αυτή προέκυψε καθώς διδάσκοντες της Α τάξης διαφωνούν απόλυτα ενώ διδάσκοντες της Γ τάξης συμφωνούν (Διάγραμμα 10.7). Οι διδάσκοντες της Β τάξης φαίνεται να διαφωνούν. Όσον αφορά στο αν οι διδάσκοντες στις συναντήσεις τους με μετανάστες γονείς έχουν την δυνατότητα να καλέσουν κάποιον μεταφραστή αν χρειαστεί φαίνεται να υπάρχει διαφορά μεταξύ των τάξεων [$F(5,126) = 2.7, p < 0.05$]. Στο διάγραμμα 10.8, φαίνεται η άποψη των συμμετεχόντων των διδασκόντων διαφωνούν απόλυτα, ενώ οι διδάσκοντες της Ε τάξης φαίνεται να έχουν εντελώς αντίθετη άποψη. Επίσης διαφορά υπάρχει ανάμεσα στους διδάσκοντες διαφορετικών τάξεων όσον αφορά στο αν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από την πολιτισμική προέλευση του καθενός [$F(5,126) = 3.17, p < 0.01$]. Η διαφορά αυτή φαίνεται να παρουσιάζεται καθώς (Διάγραμμα 10.9) διδάσκοντες της Δ τάξης συμφωνούν με την άποψη αυτή ενώ διδάσκοντες της Α τάξης φαίνεται να μην δηλώνουν μια ξεκάθαρη άποψη ή να διαφωνούν απόλυτα. Διδάσκοντες της ΣΤ τάξης φαίνεται να διαφωνούν με την εν λόγω ερώτηση.

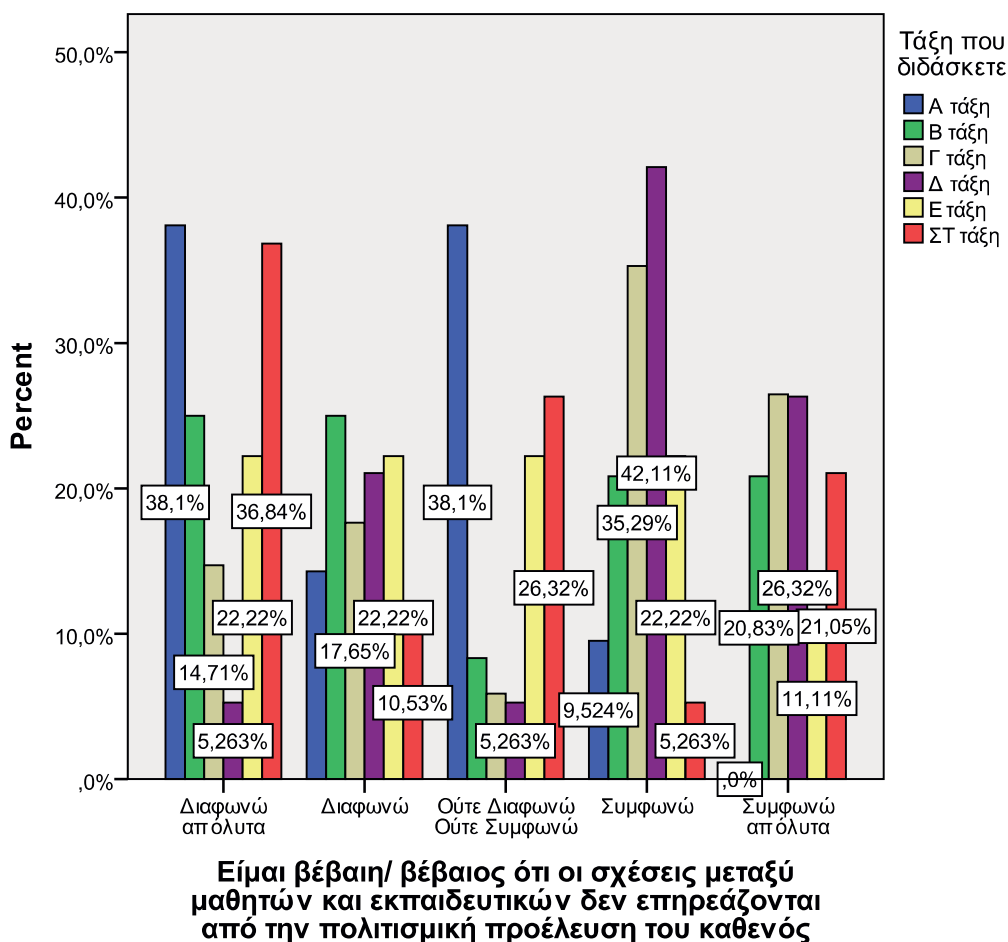


Διάγραμμα 10.7: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου δεν αποτελεί επιβάρυνση για μένα» ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν.



Στις συναντήσεις μας με μετανάστες γονείς έχουμε την δυνατότητα να καλέσουμε κάποιον...

Διάγραμμα 10.8: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Είμαι βέβαιη/ βέβαιος ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από την πολιτισμική προέλευση του καθενός» ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν.



Διάγραμμα 10.9: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Στις συναντήσεις μας με μετανάστες γονείς έχουμε την δυνατότητα να καλέσουμε κάποιον μεταφραστή αν χρειαστεί» ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν.

Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

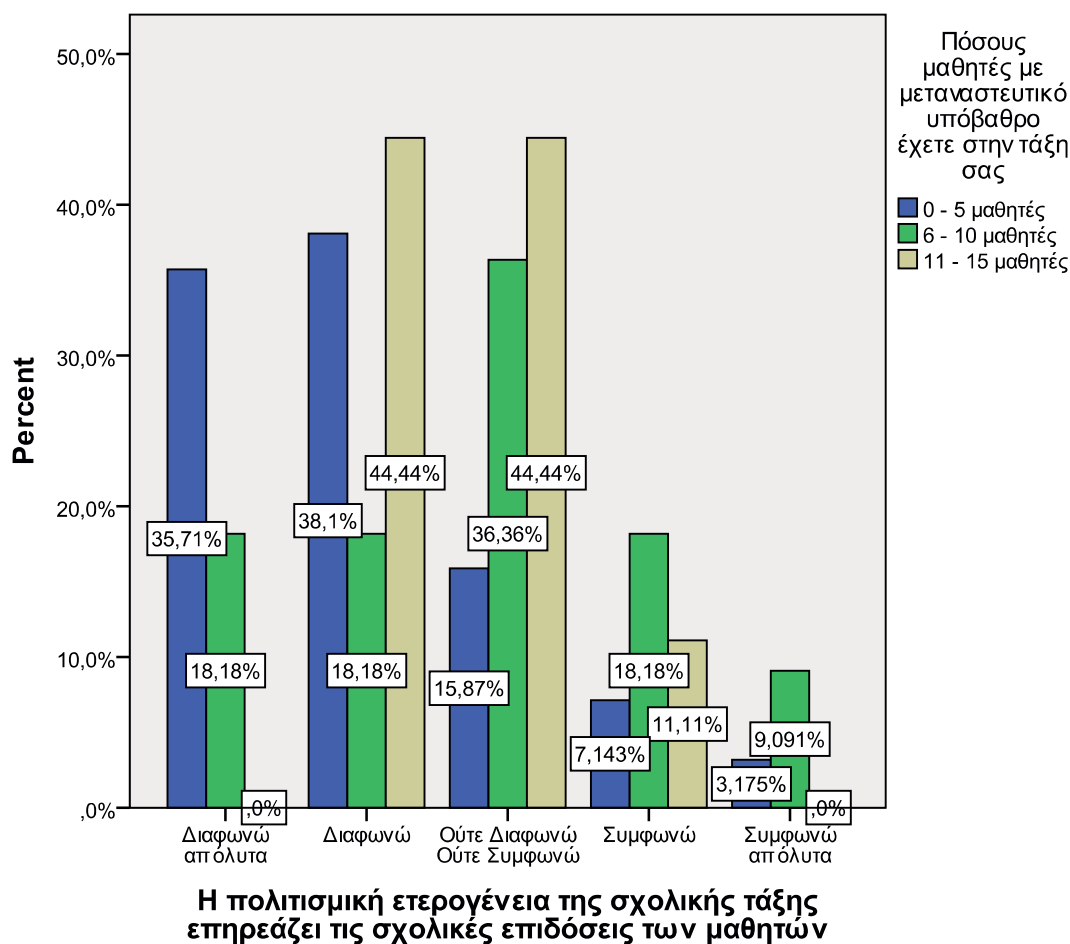
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων σε σχέση με το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι συγκρίσεις που αναφέρονται αφορούν σε διαφορές των απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Στον πίνακα 10.15 συνοψίζονται τα αποτελέσματα.

Πίνακας 10.15. Συγκρίσεις ως προς το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (ANOVA).

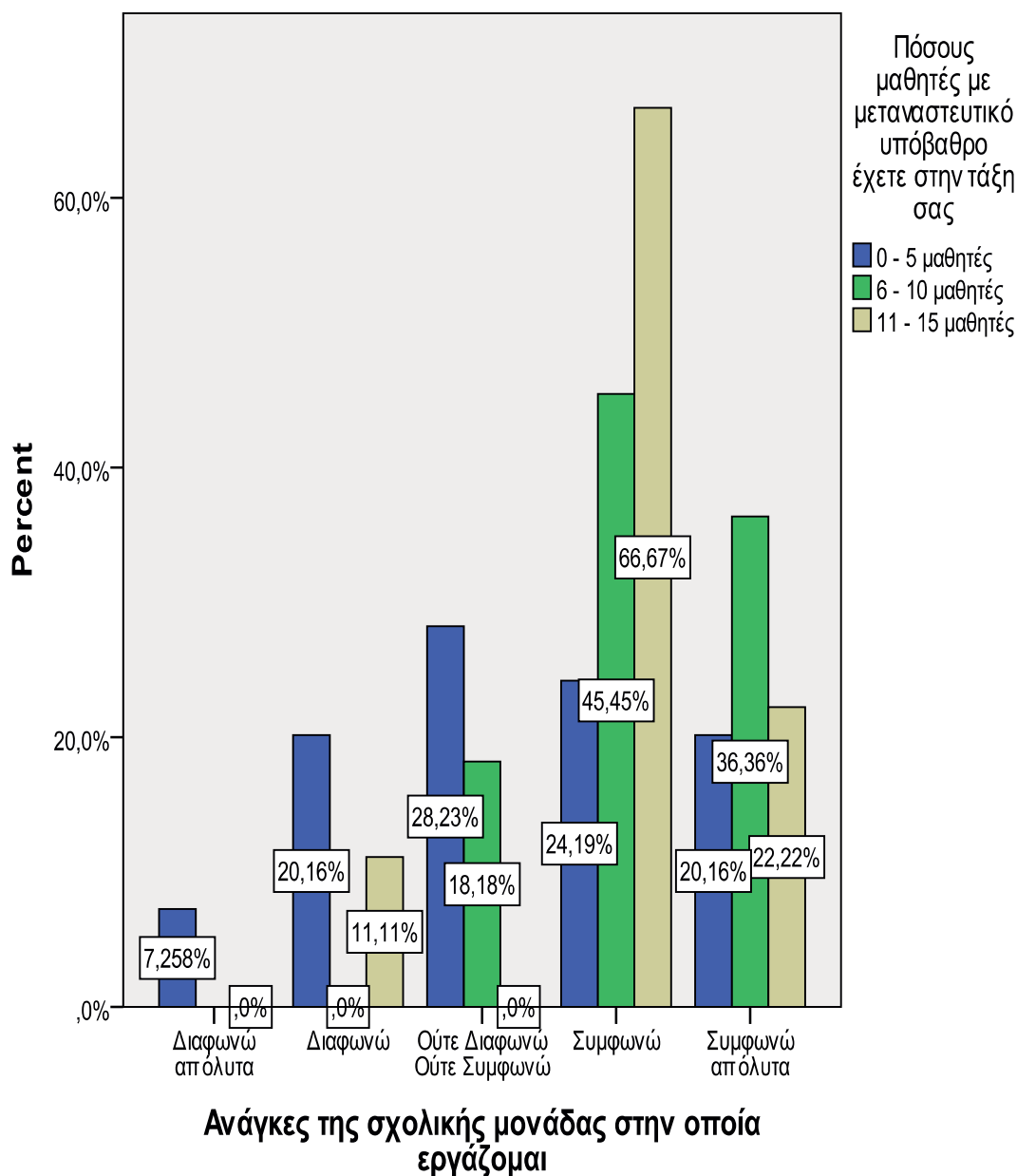
		Άθροισμα τετραγώνων	B.E	Μέσα Τετράγωνα	F	p
Η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	Μεταξύ των ομάδων	8.822	2	4.411	4.032	.020
	Εντός των ομάδων	156.438	143	1.094		
	Συνολικό	165.260	145			
Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	Μεταξύ των ομάδων	11.230	2	5.615	4.132	.018
	Εντός των ομάδων	191.596	141	1.359		
	Συνολικό	202.826	143			
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Μεταξύ των ομάδων	6.831	2	3.415	3.191	.044
	Εντός των ομάδων	149.827	140	1.070		
	Συνολικό	156.657	142			

Οι διδάσκοντες με διαφορετικό πλήθος μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να μοιράζονται διαφορετική άποψη σε σχέση με το αν η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών [$F(2,143) = 4.41, p < 0.05$]. Η διαφορά αυτή προέκυψε καθώς διδάσκοντες με 11 – 15 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να μην

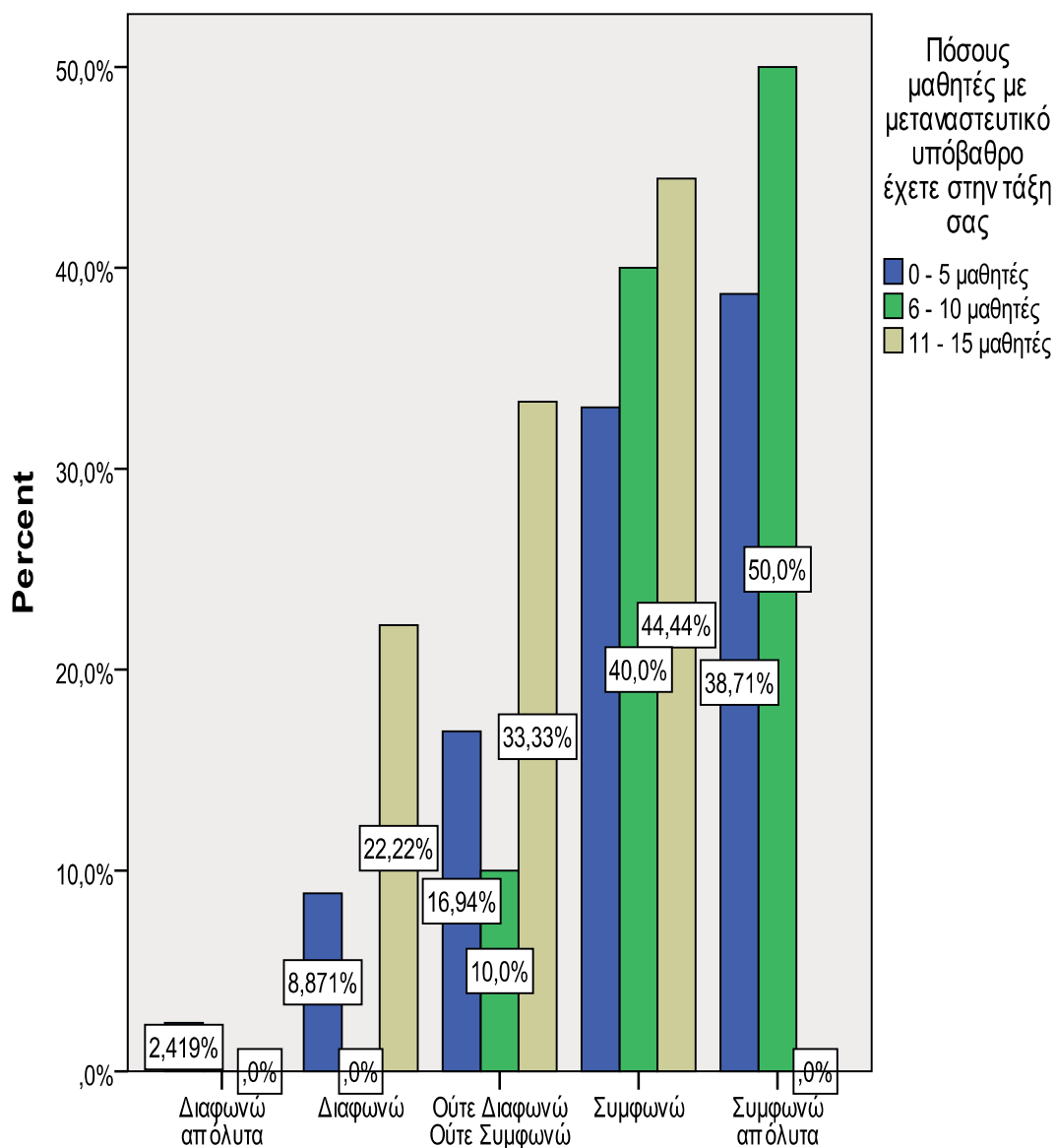
εκφράζουν κάποια άποψη ή να διαφωνούν ενώ διδάσκοντες με 0 έως και 5 μαθητές τείνουν να διαφωνούν απόλυτα. Οι διδάσκοντες διαφωνούν και ως προς τις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται [$F(2,141) = 4.13, p < 0.05$]. Οι διδάσκοντες έχουν διαφορετική άποψη σε σχέση με το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, γιατί εκείνοι οι οποίοι έχουν στην τάξη τους από 11 – 15 άτομα φαίνεται να συμφωνούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία, ενώ εκείνοι με λιγότερα άτομα (0 – 5 άτομα) διαφωνούν ή δεν εκφράζουν κάποια σαφή άποψη θετική ή αρνητική. Τέλος όσον αφορά στο αν ενισχύονται οι δεξιότητες τους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις φαίνεται να επικρατεί διαφορετική άποψη ανάμεσα στους διδάσκοντες με διαφορετικό πλήθος με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί οι διδάσκοντες με 6 έως και 10 μαθητές φαίνεται να συμφωνούν απόλυτα, ενώ οι συμμετέχοντες με 11 – 15 μαθητές συμφωνούν απλά (Διάγραμμα 10.12).



Διάγραμμα 10.10: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών» ως προς το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.



Διάγραμμα 10.11: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι» ως προς το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.



Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Διάγραμμα 10.12: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων της ερώτησης «Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» ως προς το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Κεφάλαιο 11: Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στη σύγχρονη εποχή πλέον, καταδεικνύεται από ποικίλες μελέτες ότι υπάρχει ουσιαστική ανάγκη να μελετηθεί περαιτέρω το θέμα των πολυπολιτισμικών σχολείων καθώς επίσης και το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύνολό της. Η ανάγκη αυτή υποστηρίχθηκε από τις ιδιαιτερότητες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης από το σχετικά μικρό διάστημα στο οποίο μελετάται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δέχεται επιρροή των περιβαλλοντικών παραγόντων καθώς επίσης και του νομοθετικού πλαισίου που ισχύει σε εθνικό επίπεδο. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν οι όροι όπως «διαπολιτισμικότητα» για να αναλυθεί η πολυπολιτισμική κατάσταση και για να διατυπωθούν από την άλλη οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής. Εκτός αυτού, ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην υπάρχουσα κατάσταση μίας χώρας όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί ενώ η έννοια της λέξης διαπολιτισμικότητα αφορά περισσότερο τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζεται μία τέτοια κοινωνία, εννοώντας πολύ περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται αυτή η κοινωνία. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή η πολυπολιτισμικότητα προσεγγίζεται περισσότερο αποσπασματικά και με ασάφεια χωρίς να έχει προηγηθεί μία κατατόπιση των εμπλεκόμενων σχετικά με την αναγκαιότητα και τους όρους εφαρμογής της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία.

Ιδιαίτερα στις μέρες μας παρατηρείται ότι οι κοινωνίες ανταλλάσσουν στοιχεία πολιτισμού σε βαθμό τέτοιο που η διεθνοποίησή τους εντοπίζεται στους τομείς της οικονομίας, της τεχνολογίας και της επιστήμης καθώς και η ευρεία ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας επικουρούν στη διάδοση των ιδεών και την ίδια στιγμή ενισχύουν την κινητικότητα των ατόμων, σε βαθμό που να θεωρείται πλέον ότι κατοικούμε σε μία οικουμενική κοινότητα.

Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1970 η Ελλάδα άρχισε να δέχεται χιλιάδες αλλοδαπούς ο ακριβής αριθμός των οποίων δεν είναι εφικτό να εκτιμηθεί με ακρίβεια. Ωστόσο, με βάση την απογραφή του 1981 στην Ελλάδα υπήρχαν τότε 180.600 άτομα με ξένη υπηκοότητα μεταξύ των οποίων και Έλληνες ομογενείς με ξένη υπηκοότητα. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία, μετά τη Συνθήκη της Λωζάνης το 1923, που προέβλεπε την αμοιβαία και υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών από την οποία εξαιρέθηκαν οι πληθυσμοί της δυτικής Θράκης και της Κωνσταντινούπολης μαζί με των νησιών Ίμβρου και Τενέδου, παρέμειναν στον Ελλαδικό χώρο. Σήμερα, ο πληθυσμός της μουσουλμανικής Θράκης υπολογίζεται περίπου στις 110.000-120.000, οι 113.000 περίπου από τους οποίους είναι Μουσουλμάνοι.

Συνοπτικά, αναφέρεται ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε την εμφάνισή του στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες της Ευρώπης και παγκόσμια ότι ο εθνικός διαχωρισμός των παιδιών ακόμη και στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση κυρίως των παιδιών στις σχολικές τους μονάδες έδιναν ουσιαστική λύση στα ποικίλα προβλήματα τα οποία αντιμετώπιζαν τα παιδιά κατά την περίοδο της σχολικής τους ηλικίας.

Τα οφέλη από την αλλαγή προσανατολισμού στην εκπαίδευση δεν είχαν μόνο εκπαιδευτικές θετικές επιπτώσεις αλλά παράλληλα με αυτές προήχθησαν τόσο η κοινωνική συνοχή όσο και οι διευρυμένες κοινωνικές αξίες, οι οποίες ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή βρίσκονται σε φθίνουσα πορεία. Μέσα από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζονται και γίνονται αντικείμενο διαχείρισης οι ιδιαιτερότητες των ομάδων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω του περιορισμένου αριθμού της ομάδας τους στα πλαίσια της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Επίσης, με τον όρο ενσωμάτωση ο πληθυσμός υποδοχής αντιλαμβάνεται ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ιδιαίτερου πολιτισμικού φορτίου το οποίο δεν καλείται να το απορρίψει αλλά να το διαφυλάξει και στη συνέχεια η χώρα υποδοχής να δεχτεί το φορτίο αυτό και να αφήσει να λειτουργήσει δημιουργικά.

Τα δεδομένα που εκτέθηκαν παραπάνω οδήγησαν στη δημιουργία του αντιρατσιστικού και του αφομοιωτικού μοντέλου. Το πρώτο αναπτύχθηκε στα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Οι υποστηρικτές του επικρίνουν το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνική συνοχή τελικά. Από την δική τους πλευρά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δυνάμεις της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους ελλοχεύει ο κίνδυνος του θεσμικού ρατσισμού. Το δεύτερο επισημαίνει ότι τα άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης χρειάζεται να συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας και οφείλουν να απαρνηθούν τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, ώστε να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης που να είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία ιδιαίτερων εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας.

Σημαντικό για την ορθή λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται το νομοθετικό πλαίσιο, που προωθείται τόσο σε κρατικό όσο και σε διακρατικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, σχετικά με την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού έχουν συγγραφεί ποικίλοι νόμοι ήδη από το 1989 οι οποίοι αποτυπώνονται στα Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης και αφορούν θέματα σχετικά με την ίδρυση και τη λειτουργία στην Ελλάδα των Σχολείων των παλιννοστούντων καθώς

και το ευρύτερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τις υπόλοιπες σχετικές διατάξεις. Ενδεικτικά αναφέρονται οι νόμοι 1865/89 και οι νόμοι 2413/96. Επιπρόσθετα, αντίστοιχες νομοθετικές διατάξεις καθορίζουν τα θέματα που ανακύπτουν από τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών του εξωτερικού καθώς επίσης και τις διατάξεις που αφορούν την απόκτηση Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Τέτοιοι είναι οι νόμοι 2621/98 και 2740/99. Σημαντικοί ακόμη κρίνονται οι νόμοι σχετικά με τη μειονοτική εκπαίδευση (νόμος 2817/00) και με την απόσπαση των εκπαιδευτικών και των συζύγων τους που είναι αποσπασμένοι προκειμένου να επιτευχθεί η συνυπηρέτηση (νόμος 3194/03). Τέλος, αναφορικά με τα θέματα προσωπικού του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Και τις σχετικές με αυτά διατάξεις συγγράφηκε ο νόμος 3687/08 στο 159 Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης.

Φυσικά, πέρα από το νομοθετικό πλαίσιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι γονείς και οι διδάσκοντες με τους μαθητές καθώς επιδρούν στον τρόπο που κατακτούν την διαδικασία της ανάγνωσης και την ικανότητα της ορθογραφημένης γραφής, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν πρόκειται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Περισσότερο συγκεκριμένα, ως γενικό συμπέρασμα προκύπτει ότι η απαιτητική διδασκαλία οδηγεί στην απόκτηση επαρκών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από τη μεριά των μαθητών.

Κλείνοντας, και πριν παρατεθούν τα αποτελέσματα της στατιστικής μελέτης, τονίζεται συμπερασματικά ότι οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά τους όλα όσα χρειάζεται να ξέρουν προκειμένου να γίνουν αποδεκτά μέλη της κοινωνίας, οπότε τα παιδιά υιοθετούν τις αξίες και τα ιδανικά που εκείνοι τους προβάλλουν, κάνοντάς τα δικά τους. Μέσα στη διαδικασία αυτή, τα παιδιά δέχονται ακόμη και στόχους των γονέων οι οποίοι δεν πραγματοποιήθηκαν για διάφορους λόγους, και «οφείλουν» τα παιδιά να τους πραγματώσουν.

Δεύτερον, οι σχέσεις που έχουν τα παιδιά με τους γονείς τους διαμορφώνουν την κοινωνική τους συμπεριφορά καθώς επίσης και είναι περισσότερο πιθανόν να υιοθετήσει ένα παιδί τους στόχους του γονέα του όταν εκείνος είναι τρυφερός μαζί του, παρά να υιοθετήσει τους στόχους του όταν είναι απόμακρος από το παιδί. Ο λόγος για τη συμπεριφορά των γονέων οφείλεται στο γεγονός ότι, όσο κι αν αυτό δεν αφορά αντικείμενο της παρούσας εργασίας, η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και στη συνέχεια η συμπεριφορά του παιδιού αλληλεπιδρά με εκείνη του δασκάλου και προκύπτουν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που τόσο ενδιαφέρουν σε αυτή τη μελέτη.

Ο τρόπος που προβάλλονται οι απαιτήσεις των άλλων στο παιδί, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της εφηβείας του, το οδηγούν στο να μπορεί σταδιακά να στηρίζεται στον εαυτό του, να είναι αυτόνομο

και τελικά, να μπορούν να αναγνωριστούν από το περιβάλλον του οι δυνατότητές του και οι προσμονές που μπορούν να έχουν από αυτό, αν και πολλές φορές οι προσμονές ξεπερνούν τα όρια του εφικτού.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διενεργηθεί δεν αφορούν συγκεκριμένες ικανότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή αλλά πολύ περισσότερο τη συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία ή μη των ατόμων, προσπάθεια ιδιαίτερα κοπιώδης όταν πρόκειται για πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα. Στις έρευνες αυτές, δόθηκε έμφαση στο να βρεθούν οι κατάλληλες τακτικές προκειμένου να περιγραφεί η συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ατόμων, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των ατόμων.

Συχνό σημείο αναφοράς για τη μελέτη των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων αποτελεί το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, γνωστό σε όλο τον κόσμο για την αποτελεσματικότητά του. Από την έρευνα προέκυψε ότι ο απαιτητικός τρόπος διδασκαλίας θυμίζει σε πολλά σημεία τον απαιτητικό τρόπο ανατροφής των παιδιών από τους γονείς, θέτοντας υψηλούς στόχους για τα παιδιά που έχουν περισσότερες πιθανότητες να υλοποιηθούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Αντίθετα, η χωρίς συγκεκριμένους στόχους ανατροφή και διδασκαλία των παιδιών δημιουργεί χαμηλές προσδοκίες και επιδόσεις ειδικά σε θέματα που σχετίζονται με την πρόσληψη της γλώσσας και την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, θέμα ιδιαίτερα σημαντικό στις πολυπολιτισμικές κοινότητες.

Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες (63.3%) ενώ το υπόλοιπο 34.7% από άνδρες. Το 2.0% προτίμησε να μην απαντήσει σε αυτή την ερώτηση. Η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας (60,1%), έχει ηλικία από 41 έως 50 έτη, το 18,2% των ερωτηθέντων βρίσκεται μεταξύ 51 και 60 ετών, το 13,5% βρίσκεται μεταξύ 31 και 40 ετών και ένα μικρότερο ποσοστό (8,1%) είναι μεταξύ 22 και 30 ετών. Το 1,3% των ερωτηθέντων επέλεξε να μην δώσει καμία απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση. Το 38,7% των ερωτηθέντων έχει από 6 έως 15 έτη υπηρεσίας, το 36,7% έχει από 16 έως 25 έτη, ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό (18,7%) εκείνων που υπηρετούν για περισσότερα από 25 χρόνια. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (6%) έχει από 0 έως 5 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης φαίνεται ότι το 76.7% του δείγματος αποτελείται από μόνιμους δασκάλους, το 9.3% από διευθυντές και το 2.7% από υποδιευθυντές. Το δείγμα αποτελείται στην συντριπτική πλειοψηφία από 0 έως και 5 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (86.3%) ενώ το 7.5% από 6 – 10 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το 6.2% αποτελείται από τάξεις οι οποίες έχουν 11 έως και 15 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το 52.4 % του δείγματος δηλώνει πως έχει αποφοιτήσει από το παιδαγωγικό 2 ετούς φοίτησης ενώ το 47.6% από παιδαγωγικό 4 ετούς φοίτησης. Το 58.9% του δείγματος έχει περάσει από επιμόρφωση ενώ το 41.1% όχι. Στην ερώτηση αυτή 9 άτομα προτίμησαν να μην δώσουν καμία απάντηση. Η συντριπτική πλειοψηφία του

δείγματος (83%) δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και μόνο το 17% κατέχει τίτλο μεταπτυχιακού διπλώματος. Το 42,9% των ερωτηθέντων έχει εκπαιδευτεί ή παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε αντίθεση με την πλειοψηφία του δείγματος (57,1%) που έδωσε αρνητική απάντηση. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (93,7%) δεν έχει πραγματοποιήσει έρευνες που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μόνο το 6,3% απάντησε ότι το έχει κάνει. Στην ερώτηση εάν έχετε οργανώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγανόπαιδες μαθητές η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (85,4%) απάντησε αρνητικά και μόνο το 14,6% απάντησε θετικά. Φαίνεται άνδρες και γυναίκες συμμετέχοντες να έχουν διαφορετική άποψη ως προς το αν θεωρούν χρήσιμο να συμμετέχουν μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αυτή η διαφορά προέκυψε λόγω του γεγονότος ότι οι άνδρες στην πλειοψηφία τους συμφωνούν όπως και οι γυναίκες, όμως ένα μεγάλο ποσοστό των ανδρών δηλώνει ουδέτερο και δεν εκφράζει κάποια σαφή άποψη υπέρ ή κατά. Διαφωνία μεταξύ ανδρών και γυναικών παρατηρείται σε σχέση με το αν οι συμμετέχοντες ενισχύουν την θεωρητική τους κατάρτιση και αποκτούν καλύτερα προσόντα. Η διαφορά αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι, οι άνδρες συμμετέχοντες συμφωνούν με την εν λόγω άποψη στην συντριπτική τους πλειοψηφία ενώ οι συμμετέχουσες του δείγματος δείχνουν πιο θετική στάση απέναντι στο ζήτημα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μοιράζονται διαφορετική άποψη σε σχέση με το αν ενισχύονται οι δεξιότητες τους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η διαφορά αυτή στην άποψη μεταξύ ανδρών και γυναικών του δείγματος φαίνεται ότι συμβαίνει λόγω του γεγονότος ότι οι άνδρες συμμετέχοντες συμφωνούν στην μεγάλη πλειοψηφία τους ενώ οι γυναίκες συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση. Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών φαίνεται πως δεν εκφράζει κάποια σαφή άποψη υπέρ ή κατά.

Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς το αν θεωρούν χρήσιμο να συμμετέχουν μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης. Η διαφορά αυτή προέκυψε γιατί άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως και 40 ετών συμφωνούν απόλυτα στην συντριπτική τους πλειοψηφία με την συγκεκριμένη άποψη, ενώ τα άτομα στις ηλικιακές ομάδες από 41 έως και 50 ετών συμφωνούν απλά. Ένα μεγάλο ποσοστό επίσης των συμμετεχόντων με ηλικία από 51 έως και 60 ετών δηλώνει πως διαφωνεί. Επίσης διαφωνία υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες όσον αφορά στο αν υπάρχει ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας. Η διαφορά αυτή προέκυψε καθώς άτομα ηλικίας από 22 – 30 ετών φαίνεται να συμφωνούν, ενώ άτομα 31 έως και 40 ετών όπως και 51 έως και 60 ετών συμφωνούν απόλυτα.

Φαίνεται ότι ανάλογα με την θέση ευθύνης διαφέρει η άποψη για το αν θεωρών χρήσιμο να συμμετέχουν μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης. Η διαφορά αυτή προέκυψε γιατί φαίνεται ότι οι αναπληρωτές και διευθυντές συμφωνούν απόλυτα με αυτή την δήλωση ενώ οι υποδιευθυντές και μόνιμοι διευθυντές συμφωνούν. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν διαφορετική άποψη σε σχέση με το αν η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης τους δεν αποτελεί επιβάρυνση. Η διαφορά αυτή προέκυψε καθώς διδάσκοντες της Α τάξης διαφωνούν απόλυτα ενώ διδάσκοντες της Γ τάξης συμφωνούν. Οι διδάσκοντες της Β τάξης φαίνεται να διαφωνούν. Όσον αφορά στο αν οι διδάσκοντες στις συναντήσεις τους με μετανάστες γονείς έχουν την δυνατότητα να καλέσουν κάποιον μεταφραστή αν χρειαστεί φαίνεται να υπάρχει διαφορά μεταξύ των τάξεων. Φαίνεται ότι η άποψη των συμμετεχόντων των διδασκόντων διαφωνούν απόλυτα, ενώ οι διδάσκοντες της Ε τάξης φαίνεται να έχουν εντελώς αντίθετη άποψη. Επίσης διαφορά υπάρχει ανάμεσα στους διδάσκοντες διαφορετικών τάξεων όσον αφορά στο αν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από την πολιτισμική προέλευση του καθενός. Η διαφορά αυτή φαίνεται να παρουσιάζεται καθώς διδάσκοντες της Δ τάξης συμφωνούν με την άποψη αυτή ενώ διδάσκοντες της Α τάξης φαίνεται να μην δηλώνουν μια ξεκάθαρη άποψη ή να διαφωνούν απόλυτα. Διδάσκοντες της ΣΤ τάξης φαίνεται να διαφωνούν με την εν λόγω ερώτηση.

Οι διδάσκοντες με διαφορετικό πλήθος μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να μοιράζονται διαφορετική άποψη σε σχέση με το αν η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η διαφορά αυτή προέκυψε καθώς διδάσκοντες με 11 – 15 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται να μην εκφράζουν κάποια άποψη ή να διαφωνούν ενώ διδάσκοντες με 0 έως και 5 μαθητές τείνουν να διαφωνούν απόλυτα. Οι διδάσκοντες διαφωνούν και ως προς τις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Οι διδάσκοντες έχουν διαφορετική άποψη σε σχέση με το πλήθος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, γιατί εκείνοι οι οποίοι έχουν στην τάξη τους από 11 – 15 άτομα φαίνεται να συμφωνούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία, ενώ εκείνοι με λιγότερα άτομα (0 – 5 άτομα) διαφωνούν ή δεν εκφράζουν κάποια σαφή άποψη θετική ή αρνητική. Τέλος όσον αφορά στο αν ενισχύονται οι δεξιότητές τους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις φαίνεται να επικρατεί διαφορετική άποψη ανάμεσα στους διδάσκοντες με διαφορετικό πλήθος με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί οι διδάσκοντες με 6 έως και 10 μαθητές φαίνεται να συμφωνούν απόλυτα, ενώ οι συμμετέχοντες με 11 – 15 μαθητές συμφωνούν απλά.

Βιβλιογραφία

Άρθρα

- Bailey, R. A. (2008). *Design of Comparative Experiments*. Cambridge University Press
- Cemlyn, S., & Clark, C. (2005). The social exclusion of Gypsy and traveler children. In C. Colin & S. Cemlyn (Eds.), *At Greatest Risk: The children most likely to be poor*. (pp. 150-165). London, UK: CPA
- Chan, E. (2007). «*Student experiences of a culturally-sensitive curriculum: ethnic identity development amid conflicting stories to live by*», *J. Curriculum studies*, 2007, 177-194
- D. Schnapper, (1995). "L' école du citoyen", *Migrants Formation- Identités et cultures à l'école*, CNDP, 102, pp. 144-153
- Kiuru, N. et al., (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology*, 50(6), 799-823.
- Pianta, R., Hamre, B. & Stuhlman, M., (2003). Relationships Between Teachers and Children. *Handbook Of Psychology*.
- Schmid, J. (1947). The Relationship between the Coefficient of Correlation and the Angle Included between Regression Lines. *The Journal of Educational Research*, 41
- Swartz, E. (2009). «*Diversity: Gatekeeping knowledge and maintaining inequalities*», *Review of Educational Research*, June 2009, 1044-1083
- Wentzel, K.R., (2002). Are Effective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development [Online]*, 73(1), 287-301
- Αγγελόπουλος, Γ. (2003). Πολιτικές πρακτικές και πολυπολιτισμικότητα: η περίπτωση της Θεσσαλονίκης Πολιτισμικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης 1997. *Πολίτης*, 107, 35-43.
- Γκόβαρης, Χ. (2002), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών*, σελ. 37-44, Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο, Τεύχος 2, Αθήνα
- Γκόβαρης, Χ. (2008). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Επιμορφωτικός Οδηγός, Ετερότητα στη σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. (σ.23-37). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πρόγραμμα: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο».

- Γκόβαρης, Χ. (2013) *Ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα- Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας*, σελ. 51-56, Ετήσιο Διεπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο, 2013-2014.
- Γκόβαρης, Χ., (2000), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης, στο Σκούρτου, Ε. Τετράδια Νάξου. *Διγλωσσία*, σ. 17-34.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π. (2003) Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός λόγος 1/2003*.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη. *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 33-42.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (2008). Απογραφή του ελληνικού πληθυσμού.
- Καζαμιάς, Α. (2003). Η παιδεία του πολίτη: Από την αρχαία πόλη στη νεωτερική εθνόπολη. Ιστορικο- Συγκριτική θεώρηση. *Ατραπός*, 25-49.
- Μπαγκαβός, Χ., Παπαδοπούλου, Δ. (2003). Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. ΙΝΕ, Ινστιτούτο Εργασίας, ΓΣΕΕ, ΑΔΕΔΥ, Αθήνα, Μελέτη αρ. 15.
- Ντούσας, Δ. (1991). *Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 3.
- Ξωχέλλης, Π. (2007), Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό σελ.95-101
- Παπαναούμ-Τζίκα, *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*: Πρακτικά ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 και 11 Δεκεμβρίου 2007
- Σαλωνίτης, Π. (2010). *Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. 6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου - Κορδελιού.

Βιβλία

- Anscombe, F. J. (1948). *The Validity of Comparative Experiments*. Journal of the Royal Statistical Society, Series A (General)
- Banks, J. (2001). *Multikultural Edukation: Charakteristiks and Goals Ch. Banks, Multikultural Education, Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, Inc. New York
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Belle, G. (2008). *Statistical rules of thumb* (2nd ed.). Hoboken, N.J: Wiley
- Buda, A. and Jarynowski, A. (2010) *Life-time of correlations and its applications*. 1, 5–21, Wydawnictwo Niezalezne,
- Cochran, W.; Cox, G. (1992). *Experimental designs* (2nd ed.). New York
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2nd ed.). Routledge
- Fadem, B. (2008). *High-Yield Behavioral Science (High-Yield Series)*. Hagerstwon, MD: Lippincott Williams & Wilkins
- Fisher Box, Joan (1987). *Guinness, Gosset, Fisher, and Small Samples*. Statistical Science 2
- Govaris, C., Atthanasiadis, I., Xanthakou, Y. and M. Kaila (2005). *Einwanderungsland Griechenland – Vorurteile und Stereotype griechischer SchulerInnen* στο Held, Josef (Hg.) Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft. Universität Tübingen (υπό έκδοση).
- Govaris, C., Kodakos, A. and N. Adreadakis (2005). *Selbstkonzept und soziales Wohlbefinden von Migrantenkindern in Griechenland* στο Held, Josef (Hg.) Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft. Universität Tübingen (υπό έκδοση).
- Karl, P. (1895). *Notes on regression and inheritance in the case of two parents*. Proceedings of the Royal Society of London
- Mankiewicz, R. (2004). *The Story of Mathematics*. Princeton University Press
- O'Connor, J. and Robertson, E. (2012). *Student's t-test"*, *MacTutor History of Mathematics archive*, University of St Andrews
- Raju TN (2005). *William Sealy Gosset and William A. Silverman: two "students" of science*. Pediatrics , 116
- Verma, G.K. (1983). *The Democratization of Test Construction: A Response to the Problems of*

Measurement in a Multi-ethnic Society, University of Bradford, International Center for Intercultural Studies

Zimmerman, D. (1997). *A Note on Interpretation of the Paired-Samples t Test*. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα.

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

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, β' έκδοση.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη: Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός

Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάτσικας, Χ. και Πολίτου Ε. (1999). *Εκτός τάξης το διαφορετικό!* Αθήνα: Gutenberg.

Κοκολάκης, Γ., & Σπηλιώτης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στη θεωρία πιθανοτήτων και στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμεών, Έκδοση 3η, Οκτώβριος.

Κολυβά-Μαχαίρα, Φ. και Μπόρα-Σέντα, Ε. (1998). *Στατιστική: θεωρία και εφαρμογές*. εκδόσεις ΖΗΤΗ, 22.

Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ

- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες
- Μάρκου, Γ.Π. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μορέν, Ε. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Αθήνα: Εικοστού πρώτου
- Μπόμπας, Λ. (2001). *Γλωσσικά και μη Γλωσσικά Ζητήματα Αλλοδαπών Μαθητών μας: Η Άποψη του Διευθυντή του Σχολείου ως Αφορμή Προβληματισμού και Διαλόγου*. Ανακοίνωση στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών, Πάτρα 28/6 – 1/7/2001.
- Μπούτσικας, Μ. (2004). *Σημειώσεις μαθήματος «Στατιστικά Προγράμματα, Τμήμα Στατ. & Ασφ. Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς*.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παλαιολόγου - Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: Χθες, σήμερα, προοπτικές*, Αθήνα :Ιδιωτική Έκδοση
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π και Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)
- Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κωδικός Ερωτηματολογίου:

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλείσθε να διαβάσετε προσεκτικά και να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο:

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

- Φύλο: Άνδρας₋₁ Γυναίκα₋₂
- Ηλικία: 22-30₋₁ 31-40₋₂ 41-50₋₃ 51-60₋₄
- Έτη υπηρεσίας: 0-5 έτη₋₁ 6-15 έτη₋₂ 16-25 έτη₋₃
 άνω από 25 έτη₋₄
- Θέση υπηρεσίας: Διευθυντής/τρια₋₁ Υποδιευθυντής/τρια₋₂
 Μόνιμος/η δάσκαλος/α₋₃ Αναπληρωτής/τρια₋₄
- Σχολείο που διδάσκετε: Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο₋₁
 Διθέσιο δημοτικό σχολείο₋₂
 Τριθέσιο δημοτικό σχολείο₋₃
 Τετραθέσιο δημοτικό σχολείο₋₄
 Εξαθέσιο δημοτικό σχολείο₋₅
 Άλλο (ονομάστε)₋₆
- Τάξη που διδάσκετε: Α' ₋₁ Β' ₋₂ Γ' ₋₃ Δ' ₋₄ Ε' ₋₅ ΣΤ' ₋₆
- Πόσους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχετε στην τάξη σας;
 0-5 ₋₁ 6-10 ₋₂ 11-15 ₋₃
- Είστε απόφοιτος: Παιδαγωγικής Ακαδημίας₋₁
 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης₋₂
- Επιμόρφωση: Ναι₋₁ Όχι₋₂

Αν ναι, ποια; Ονομάστε

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι-1 Όχι-2

Αν ναι, τι; Μεταπτυχιακό-1 Διδακτορικό -2 Άλλο-3

Ονομάστε

Έχετε εκπαιδευτεί ή παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι-1 Όχι-2

Έχετε υλοποιήσει έρευνες που αφορούν θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Ναι-1 Όχι-2

Έχετε οργανώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγανόπαιδες μαθητές;

Ναι-1 Όχι-2

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο έναν αριθμό της ανιούσας κλίμακας 1-5 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

1. Η πολιτισμική διαφορετικότητα στην τάξη μου

Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας στην τάξη μου	1 2 3 4 5
Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών εμπεριέχει δυνατότητες μάθησης τις οποίες έως τώρα δεν είχα συνειδητοποιήσει	1 2 3 4 5
Η πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου δεν αποτελεί επιβάρυνση για μένα	1 2 3 4 5
Η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	1 2 3 4 5
Έχω προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης μου με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	1 2 3 4 5
Χρησιμοποιώ εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1 2 3 4 5
Θεωρώ ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγω είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1 2 3 4 5
Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στα εκπαιδευτικά μου καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους	1 2 3 4 5

Θεωρώ ότι μπορώ να χειριστώ με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα	1 2 3 4 5
Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων	1 2 3 4 5

2. Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο μου

Στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του σχολείου μου λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί πολιτισμοί	1 2 3 4 5
Στο σχολείο μου καλούνται ειδικοί για να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	1 2 3 4 5
Στις σχολικές μας γιορτές ενσωματώνουμε στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών	1 2 3 4 5
Στη διακόσμηση του σχολείου μας και γενικότερα στους χώρους τους σχολείου μπορεί να δει κανείς αντικείμενα άλλων πολιτισμών	1 2 3 4 5
Στις συναντήσεις μας με μετανάστες γονείς έχουμε τη δυνατότητα να καλέσουμε κάποιον μεταφραστή αν χρειαστεί.	1 2 3 4 5

3. Ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικές επιρροές

Είμαι βέβαιη/βέβαιος ότι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από την πολιτισμική προέλευση του καθενός	1 2 3 4 5
Η εκμάθηση των μαθηματικών δεν έχει καμιά σχέση με την πολιτισμική προέλευση	1 2 3 4 5
Ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών πρέπει να είναι πάντοτε ο ίδιος ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση	1 2 3 4 5
Δεν αντιμετωπίζουμε δυσκολίες στην επαφή με μετανάστες μαθητές επειδή οι επαφές με ανθρώπους άλλων πολιτισμών είναι πλέον συνηθισμένες	1 2 3 4 5

4. Εργασιακοί παράγοντες-Επιμορφωτικές ανάγκες

4.1 Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;

Καθόλου -1 Λίγο -2 Μέτρια -3 Πολύ -4 Πάρα πολύ -5

4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	1 2 3 4 5
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων	1 2 3 4 5
Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	1 2 3 4 5
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	1 2 3 4 5
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	1 2 3 4 5
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	1 2 3 4 5
Άλλοι (προσδιορίστε)	1 2 3 4 5