



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση,
οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
του Νομού Μαγνησίας**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Μουρτζίνου Αικατερίνης

Υπεύθυνος καθηγητής: Παπαλίας Στέφανος

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παπαλίας Στέφανος, Επιβλέπων Καθηγητής

Παπαδημόπουλος Ιωάννης, καθηγητής, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Μπλάνας Νικόλαος, καθηγητής, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Λάρισα, Ιανουάριος 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η Δηλούσα

Μουρτζίνου Αικατερίνη

Ευχαριστίες

Κάθε σημαντικό βήμα στη ζωή μας υποδηλώνει την δύναμή και τη θέλησή μας να πάμε ένα βήμα πιο μακριά, πέρα από στερεότυπα και στεγανά, από πρέπει και φραγμούς, μας κάνει να συνειδητοποιούμε ότι ποτέ δεν είναι αργά, αρκεί εμείς να το αποφασίσουμε.

Σε αυτές λοιπόν τις σημαντικές στιγμές της ζωής μας διαπιστώνουμε και ότι τίποτα δεν μπορούμε να το καταφέρουμε μόνοι μας. Χρειάζεται εκείνο το υποστηρικτικό πλαίσιο ανθρώπων, που θα είναι αρωγός δίπλα μας, που θα μας στηρίζει θα μας εμπνέει και θα μας δίνει δύναμη να συνεχίσουμε.

Ευχαριστώ λοιπόν τους καθηγητές του Π.Μ.Σ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που με ενέπνευσαν, με έκαναν να δω ότι υπάρχει και ένας άλλος κόσμος που περιμένει να τον εξερευνήσουμε και με έκαναν να καταλάβω ότι η γνώση είναι ένα διαρκές, αέναο ταξίδι που μόνο χαρά και δημιουργικότητα μπορεί να προσφέρει.

Στη συνέχεια θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου, κ. Παπαηλία Στέφανο, ο οποίος με στήριξε, με ενθάρρυνε και ήταν πάντα εκεί όταν τον χρειάστηκα.

Επίσης τους καθηγητές μου, κ. Παπαδημόπουλο Ιωάννη και Μπλάνα Νικόλαο, οι οποίοι μου έδειξαν πως όταν αγαπάς αυτό που κάνεις το μεταλαμπαδεύεις και στους διδασκόμενους, εκπληρώνοντας τον ορισμό του εκπαιδευτικού.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που χωρίς την στήριξή τους δε θα μπορούσα να ονειρεύομαι.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς η κοινωνία έχει αποκτήσει ιδιαίτερα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών μεταβολών.

Σκοπός: Η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του τρόπου με τον οποίο οι απόψεις τους επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης.

Μεθοδολογία: Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 183 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών και η Διαπολιτισμική κλίμακα ευαισθησίας (ISS).

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το φύλο ($p<0.05$), η ηλικία ($p<0.05$), η σχέση εργασίας ($p=0.044$), η προϋπηρεσία ($p<0.05$) και το εκπαιδευτικό επίπεδο ($p<0.05$) είναι χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την άποψη και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συμπεράσματα: Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τάξεις με έντονα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Λέξεις – κλειδιά: Α' Βάθμια Εκπαίδευση, Διαπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Abstract

Introduction: Intercultural education in modern society is extremely important as society has acquired a highly multicultural character due to socio-economic changes.

Aim: To investigate the attitude of primary school teachers and how their views influence the learning process.

Methodology: The research sample consists of 183 primary school teachers. The research tool used in the research is the questionnaire. Specifically, the survey used a questionnaire of socio-demographic characteristics and the Intercultural Sensitivity Scale (ISS).

Results: The results of the research showed that gender ($p < 0.05$), age ($p < 0.05$), employment relationship ($p = 0.044$), length of service ($p < 0.05$) and educational level ($p < 0.05$) are characteristics that influence the attitude and attitude of teachers towards intercultural education.

Conclusions: The positive attitude of teachers towards intercultural education contributes to the strengthening of the educational process in a classroom with a strongly multicultural character.

Keywords: Primary Education, Interculturalism, Intercultural Education.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	5
Κατάλογος πινάκων	8
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1ο Εννοιολογική προσέγγιση	11
1.1 Ορισμός της Διαπολιτισμικότητας – Πολυπολιτισμικότητας	11
1.2 Αρχές και αξίες στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	14
1.3 Η διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα – το πρόβλημα των ανισοτήτων	16
1.4 Η αξία τη πολιτισμικής συνείδησης στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας	17
1.5 Προκαταλήψεις	18
1.6 Στερεότυπα	20
Κεφάλαιο 2ο Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση	23
2.1 Θεσμικό Πλαίσιο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	23
2.2 Μοντέλα εκπαίδευσης	25
2.2.1 Το Αφομοιωτικό μοντέλο	26
2.2.2 Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης	28
2.2.3 Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο	30
2.2.4 Το Αντιρατσιστικό μοντέλο	31
2.2.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο	33
2.3 Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	34
Κεφάλαιο 3ο Η διαπολιτισμική εκπαίδευση	36
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	36
3.1.1 Επάρκεια – Ετοιμότητα	39
3.1.2 Αυτοαποτελεσματικότητα	40

<u>3.2 Απόψεις εκπαιδευτικών</u>	41
<u>Κεφάλαιο 4ο Μεθοδολογία</u>	45
<u>4.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα</u>	45
<u>4.2 Διαδικασία έρευνας - Δείγμα</u>	45
<u>4.3 Ερευνητικά εργαλεία</u>	46
<u>4.4 Στατιστική ανάλυση</u>	46
<u>Κεφάλαιο 5ο Αποτελέσματα ανάλυσης</u>	48
<u>5.1 Περιγραφική ανάλυση</u>	48
<u>5.2 Επαγωγική ανάλυση</u>	54
<u>Κεφάλαιο 6ο Συζήτηση – Συμπεράσματα</u>	58
<u>6.1 Συζήτηση</u>	58
<u>6.2 Συμπεράσματα</u>	60
<u>6.3 Περιορισμοί έρευνας</u>	60
<u>Βιβλιογραφία</u>	61
<u>Ελληνική βιβλιογραφία</u>	61
<u>Ξένη βιβλιογραφία</u>	65

Κατάλογος πινάκων

<u>Πίνακας 1 Κατανομή του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και της ύπαρξης παιδιών του δείγματος</u>	48
<u>Πίνακας 2 Κατανομή της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και του τόπου διαμονής του δείγματος</u>	48
<u>Πίνακας 3 Κατανομή της εκπαίδευσης και της σχέσης εργασίας του δείγματος</u>	49
<u>Πίνακας 4 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 1-6 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	49
<u>Πίνακας 5 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 7-12 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	50
<u>Πίνακας 6 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 13-18 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	51
<u>Πίνακας 7 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 19-24 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	52
<u>Πίνακας 8 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση υποκλιμάκων διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	52
<u>Πίνακας 9 Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας των υποκλιμάκων της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	54
<u>Πίνακας 10 Αποτελέσματα συσχέτισης του φύλου με τη κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	54
<u>Πίνακας 11 Αποτελέσματα συσχέτισης της σχέσης εργασίας με τη κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	55
<u>Πίνακας 12 Αποτελέσματα συσχέτισης της ηλικίας με την κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	55
<u>Πίνακας 13 Αποτελέσματα συσχέτισης της προϋπηρεσίας με την κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	56
<u>Πίνακας 14 Αποτελέσματα συσχέτισης του εκπαιδευτικού επιπέδου με την κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας</u>	56

Εισαγωγή

Η σημερινή κοινωνία σε κρατικό και διεθνές επίπεδο έρχεται σε αλληλεπίδραση με διάφορους πολιτισμούς που την επηρεάζουν και τη διαμορφώνουν. Η οικονομική κρίση και η μετακίνηση εργαζομένων, οι μεταναστευτικές ροές και η παγκοσμιοποίηση έχουν δημιουργήσει μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η πολυπολιτισμική έξαρση επιφέρει αλλαγές, που δε θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν και την εκπαίδευση. Μαθητές από ξένες χώρες, πρώτης δεύτερης ή τρίτης γενιάς που συγκροτούνται από τα στοιχεία της χώρας προέλευσή τους, λόγω των διαφορετικών συνθηκών διαβίωσης της χώρας φιλοξενίας κλίνονται να προσαρμοστούν άμεσα και να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά του πολιτισμού φιλοξενίας. Η προσαρμογή στα διαφορετικά δεδομένα είναι αναγκαία για τα παιδιά των ξένων χωρών, για τα παιδιά της χώρας φιλοξενίας αλλά και για τους εκπαιδευτικούς.

Η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών δημιούργησε τους όρους της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα περιγράφει τις «διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν» (Krummel, 2013:1), ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα διαφοροποιείται κατ' ουσίαν μια και περιγράφει την αλληλοεπίδραση των επιμέρους πολιτισμών μεταξύ τους, την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν και την εξέλιξή τους με γνώμονα το όφελος της ανθρωπότητας (Πορτελάνος, 2015:172). Το θέμα της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα και η επίλυσή του απαιτεί τη συνεργασία όλων. Μια αποτελεσματική εκπαίδευση που έχει να διαχειριστεί πολλές πολιτισμικές κουλτούρες, θα πρέπει να έχει σαν στόχο της την αλληλεγγύη, ώστε να αντιμετωπίζει τις κοινωνικές ανισότητες και την αδικία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε μεθόδους μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια κατανόησης της θέσης του άλλου με στόχο την εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων βλέποντας και δρώντας από διαφορετική οπτική γωνία (Αυγέρη, 2010: 132).

Διάφορες μελέτες έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της ανάγκης μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μέρη όπου η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών δημιουργεί χάσματα. Στη βιβλιογραφία αναλύονται μοντέλα εκπαίδευσης για την διαχείριση των

περιβαλλόντων αυτών τα οποία διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές, πολιτικές και επιστημονικές αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν. Ο ρόλος του σχολείου και κυρίως του εκπαιδευτικού σε τέτοια περιβάλλοντα έχει χαρακτήρα διαμεσολαβητικό. Ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε γηγενείς και μετανάστες μαθητές καθώς λειτουργεί ως ισορροπιστής και μεσολαβεί προκειμένου να υπάρξει σεβασμός και αλληλοϋποστήριξη. Παράγοντες όπως η καχυποψία, προβλήματα κατανόησης και γλωσσικά, η προκατειλημμένη στάση απέναντι στο «ξένο» χωρίς αλλαγή άποψης, η ανεπάρκεια και η έλλειψη ετοιμότητας από τους εκπαιδευτικούς συντελούν στην διεύρυνση των ανισοτήτων. Στόχος ενός εκπαιδευτικού είναι η καλύτερη γνωστική και κοινωνική προετοιμασία και ενδυνάμωση των μαθητών προκειμένου αυτοί να καταφέρουν στη πορεία να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία παρά τις διαρκείς μεταβολές που υφίστανται σε κοινωνικό, πολιτικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθορίζει και την αποτελεσματικότητά της.

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να προσεγγίσει την πολιτισμική ετερότητα και την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα κάνοντας αρχικά μια εννοιολογική προσέγγιση των όρων και των αξιών τους. Ακολούθησε η περιγραφή του θεσμικού πλαισίου που εφαρμόζεται στην Ελλάδα, αναλύθηκαν τα μοντέλα εκπαίδευσης και παρατέθηκαν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, προσεγγίστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η σημασία της επάρκειας και της αυτοαποτελεσματικότητάς του και έγινε αναφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να εντοπιστούν τα σημεία προβλήματος και να υπάρχει η γνώση για την αντιμετώπισή τους από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 1ο Εννοιολογική προσέγγιση

1.1 Ορισμός της Διαπολιτισμικότητας – Πολυπολιτισμικότητας

Οι μεταβολές που πραγματοποιούνται διεθνώς σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο μεταβάλλουν και επηρεάζουν σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση των κοινωνιών και κοινοτήτων ως αποτέλεσμα της επικοινωνίας και συνύπαρξης ομάδων ανθρώπων με εμφανώς διαφορετικά χαρακτηριστικά οι οποίες καλούνται να συμβιώσουν στο ίδιο περιβάλλον. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αποδίδει με ακρίβεια το περιεχόμενο της παραπάνω κατάστασης. Ορισμένα κράτη όπως είναι για παράδειγμα οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, κ.ά., είναι περιοχές με ανέκαθεν έντονα πολυπολιτισμικά και πολυφυλετικά στοιχεία η επικράτηση των οποίων οφείλεται κυρίως στην αποαποικιοποίηση παλιών μητροπολιτικών αυτοκρατοριών όπως είναι για παράδειγμα η Γαλλία, η Ολλανδία ή η Αγγλία, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των κρατών οφείλεται στο μεταναστευτικό κύμα, με χαρακτηριστικότερο το παράδειγμα της Γερμανίας και της Σουηδίας (Νικολάου, 2011:288).

Κατά τα τέλη του 1960 και στις αρχές του 1970 η ιδιαίτερη σημασία της πολυπολιτισμικότητας γίνεται περισσότερο αντιληπτή ως βασικό γνώρισμα των μεταναστευτικών κοινωνιών και οφείλεται στη μαζική μετανάστευση μειονοτικών φύλων σε ΗΠΑ, Καναδά και Μεγάλη Βρετανία. Ο ρατσισμός και η περιθωριοποίηση που αντιμετώπισαν οι μετανάστες την εποχή εκείνη κατέστησαν σαφή την ανάγκη λήψης μέτρων όπως είναι η θεσμική αναγνώριση της διαφορετικότητας, η θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και η ενσωμάτωση της κουλτούρας της χώρας καταγωγής των μεταναστών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Η ύπαρξη πληθυσμού διαφορετικών εθνοτήτων οι οποίοι θεωρούντο αρωγοί διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και η σημασία της εθνότητας ή του έθνους άρχισε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στις αναφορές της επιστημονικής κοινότητας, τόσο στην ανάλυση της πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικοποίησης όσο και στη διερεύνηση της διαφοροποίησης ανάμεσα στο σύνολο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Γκόβαρης, 2004:53-55).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπολιτισμικότητας η κοινωνία αποτελείται από μια κυρίαρχη ομάδα που χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και από επιμέρους ομάδες κάθε μια εκ των οποίων παρουσιάζει τα δικά της επιμέρους πολιτισμικά στοιχεία. Η ενότητα του συνόλου των ομάδων επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης και αποδοχής των υπόλοιπων πολιτισμών ως ισότιμων

αλλά και μέσω του προσδιορισμού κοινών αξιών οι οποίες θα μπορούσαν να διαμορφώσουν την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2008:83).

Το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education- NCATE) όρισε ως πολυπολιτισμικότητα τις «διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν» (Krummel, 2013:1). Στην Ελλάδα, η έλευση μεταναστών οδήγησε σε δραστικές κοινωνικές και οι οικονομικές μεταβολές, χωρίς ωστόσο να αποτελούν το μοναδικό παράγοντα που οδήγησε σε αυτές τις διαφοροποιήσεις. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, όπως για παράδειγμα της ελληνικής γλώσσας, δεν είναι ένα γεγονός που οδηγεί στην έκλειψη του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας, καθώς όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αυτή σχετίζεται περισσότερο με τη συνύπαρξη και τη συμπόρευση πολιτισμικών και κοινωνικών παραδόσεων στον ίδιο εδαφικό χώρο (Νικολάου, 2011:289). Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητό πως η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί απειλή για την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα καθώς δεν έχει στόχο την αφομοίωση αλλά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (Βέρνικος, 2002:38,52; Taylor, 1997:11; Γεωργογιάννης, 2008:81).

Βέβαια ο τρόπος με τον οποίο κάθε χώρα αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα διαφέρει και εξαρτάται από την ιδεολογία και την κουλτούρα της κυρίαρχης χώρας. Στις χώρες του λεγόμενου Δυτικού Πολιτισμού επιχειρείται τα τελευταία χρόνια ισότιμη διαχείριση των ατόμων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, με στόχο τη συλλογική ανάπτυξη και εξέλιξη (Νικολάου2, 2011:288; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:78; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Ο όρος διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται από την δεκαετία του 1970 και προσδιορίζει την «ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2007:58). Με την έννοια της διαπολιτισμικότητας αναφέρεται κανείς στην προσπάθεια ατόμων με διαφορετική κουλτούρα, πολιτισμικές καταβολές, γλώσσα και θρησκευτικές αντιλήψεις να έρθουν σε αλληλεπίδραση, να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεξάρτησης. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει κοινωνίες όπου άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό

υπόβαθρο έρχονται σε επαφή αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης (Pentini, 2005:42; Γεωργογιάννης, 2008:84; Πορτελάνος, 2015:61,173).

Η διαπολιτισμικότητα επιτρέπει σε επιμέρους πολιτισμούς να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, να επιλύουν τα προβλήματα που ανακύπτουν και να εξελίσσονται με γνώμονα το όφελος της ανθρωπότητας (Πορτελάνος, 2015:172). Επομένως η διαπολιτισμικότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια εξαιρετικά δυναμική διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και ανάπτυξης των πολιτισμών με στόχο την αναδημιουργία της κοινωνίας και του σχολείου, με στόχο τη δυνατότητα έκφρασης της προσωπικότητας με την παράλληλη διατήρηση και τον εμπλουτισμό των πολιτισμικών στοιχείων κάθε ατόμου ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:31). Το πρόθεμα «δια» προσδίδει στον όρο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, της αμοιβαιότητας και ειλικρινούς αλληλεγγύης που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες σχέσεις των ατόμων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:21).

Στο κέντρο της ιδεαλιστικής βάσης του όρου διαπολιτισμικότητα βρίσκεται ο άνθρωπος και κύρια στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητά του όπως είναι η φυλή, ο πολιτισμός, η μόρφωση, οι γνώσεις, η γλώσσα και ο τρόπος ζωής του. Σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της διαπολιτισμικότητας αποτελεί ο σεβασμός στην ταυτότητα του άλλου και η επαφή με ανθρώπους που φέρουν διαφορετική κουλτούρα χωρίς στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Με τον τρόπο αυτό ο άνθρωπος καλείται να είναι περισσότερο «ανοιχτός» ώστε να γνωρίζει άλλους ανθρώπους και να αποδεχτεί τους άλλους ανθρώπους ως μέρος του όλου (Πορτελάνος, 2015:173).

Θα πρέπει να αναφερθεί πως η διαπολιτισμικότητα δεν απαιτεί την αλλαγή της πολιτισμικής ταυτότητας κανενός από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα αλλά τη διαφοροποίηση της στάσης και της αντίληψής τους σχετικά με κάθε τι διαφορετικό και την απόκτηση ή ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κάθε πλευράς στο πλαίσιο αποδοχής και ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα. Επομένως η διαπολιτισμικότητα επιτυγχάνεται όταν σε μια κοινωνία τα μέλη καταφέρνουν να επικοινωνήσουν, να συνεννοηθούν και να αλληλοεπιδράσουν χωρίς την ύπαρξη συγκρούσεων ανεξάρτητα από την καταγωγή και τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν (Νικολάου, 2011:289). Στις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμικότητα

περιλαμβάνονται η προώθηση και προαγωγή ισότιμων ηθικών αξιών όπως είναι η αγάπη, η ειρήνη και η δικαιοσύνη, αλλά και η επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε ανθρώπους από κοινότητες διαφορετικής κουλτούρας (Πορτελάνος, 2015:184-185).

1.2 Αρχές και αξίες στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την εκπαιδευτική εκείνη προσέγγιση που αποτελείται από εκπαιδευτικές μεθόδους προσαρμοσμένες κατάλληλα ώστε να επιτυγχάνεται η επίλυση προβλημάτων που προκαλούνται στο περιβάλλον του πολυπολιτισμικού σχολείου και κατ' επέκταση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Essinger, 1991). Οι βασικότερες αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατυπώθηκαν από τον Essinger και σχετίζονται με την εκπαίδευση της ενσυναίσθησης του ανθρώπου, μέσα από μια διαδικασία στην οποία γίνεται προσπάθεια κατανόησης της θέσης του άλλου με στόχο την εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων βλέποντας και δρώντας από διαφορετική οπτική γωνία (Αυγέρη, 2010: 132). Το ίδιο αναγκαία φαίνεται να είναι η εκπαίδευση στην αλληλεγγύη με στόχο την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και της αδικίας. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητό πως κάθε άνθρωπος έχει τη δική του αξία και αντιμετωπίζει τις ίδιες ευκαιρίες και δυσκολίες με όλους τους άλλους. Στη συνέχεια απαραίτητη φαίνεται να είναι η εκπαίδευση του ανθρώπου στο διαπολιτισμικό σεβασμό και το σεβασμό κάθε διαφορετικής οντότητας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την επαφή του ανθρώπου με τους επιμέρους πολιτισμούς και την ενεργή συμμετοχή του στον κυρίαρχο πολιτισμό μιας χώρας με στόχο τη διεύρυνση της σκέψης (Νικολάου, 2011: 131). Παράλληλα, απαραίτητη είναι και η εκπαίδευση του ανθρώπου με στόχο την απαλλαγή από εθνικιστικά πρότυπα και συμπεριφορές και τον επαναπροσδιορισμό των απόψεων του ατόμου σχετικά με προκαταλήψεις και αναχρονιστικές αντιλήψεις. Μέσα από την εκπαίδευση αυτή του ατόμου είναι εφικτή η ανάπτυξη και προαγωγή γόνιμου διαλόγου και η ουσιαστική επικοινωνία κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο αλληλοσεβασμός και η αλληλεγγύη αποτελούν προτεραιότητα στη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά να έρχονται σε δεύτερη μοίρα (Νικολάου, 2009: 232).

Οι διαπολιτισμικές αξίες όπως η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους και ισοτιμία στο μορφωτικό πλαίσιο αναφοράς,

προσφέρουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης διαφορετικών πολιτισμών στον γηγενή πολιτισμό, χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η αυταπάρνηση του προσωπικού πολιτισμού ώστε να γίνουν αποδεκτοί από το γηγενή κοινωνικό και πολιτισμικό σύνολο.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να καταφέρουν εξαιρετικά αποτελέσματα όταν δρουν με σεβασμό στην αξία της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα ως πλεονέκτημα και όχι αδυναμία (Δαμανάκης, 1998: 51-57). Μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός αποκτά διαπολιτισμική επίγνωση, κατανόηση και επικοινωνιακές δεξιότητες που δεν διέθετε στο παρελθόν. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του καθοδηγητή και εμπνευστή στα σχολεία πολυπολιτισμικού χαρακτήρα φροντίζοντας ώστε οι μαθητές τους στο μέλλον να αποτελούν ενεργούς και κοινωνικά υπεύθυνους πολίτες της κοινωνίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο επιδρά η διαπολιτισμική εκπαίδευση στους μαθητές ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη, αναπτύσσοντας την ομαδικότητά τους και αποκτώντας ικανότητες και δεξιότητες που τους προσδίδουν ευελιξία για την αντιμετώπιση μελλοντικών δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικες. Η ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και η ένταξη των ιδίων και των οικογενειών τους στην κοινωνία έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής και προοδευτικής εκπαίδευσης, το διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον στη σύγχρονη εποχή στοχεύει στην αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, ενσωματώνοντας τον και όχι αφομοιώνοντας τα κοινωνικά και πολιτισμικά του στοιχεία. Επιπλέον προωθεί την συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη σημασία των βιωματικών εμπειριών, μεταδίδοντας τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται, προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν αποτελεσματικά στη κοινωνία που ζουν, παρά τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά τους γνωρίσματα (Νικολάου, 2011: 131).

1.3 Η διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα – το πρόβλημα των ανισοτήτων

Σύμφωνα με την έρευνα της Καραβοκύρη (2017) οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα υποστηρίζουν πως οι ανισότητες εντείνονται καθώς οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν τις γνώσεις που τους προσφέρει το ελληνικό σχολείο, λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Παράλληλα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές αυτούς με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα δεν υπάρχει το κατάλληλο διδακτικό υλικό και επαρκές μεθοδολογικό υλικό εξαιτίας της απουσίας εκσυγχρονισμού της διδακτικής μεθοδολογίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή εξέφρασαν την άποψη πως είναι γι' αυτούς αρκετά δύσκολο να διαχειριστούν το περιβάλλον μιας πολυπολιτισμικής τάξης παρά την προθυμία τους (Καραβοκύρη, 2017).

Η μετανάστευση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, γεγονός που στηρίζεται και από την έρευνα των Νικολάου, Σούλη, Καρατζένη και Πολύζου (2016). Η έρευνα αυτή απέδειξε την ύπαρξη μεγάλου ποσοστού περιθωριοποίησης και ρατσιστικών φαινομένων που έχουν σαν αποτέλεσμα την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη μη αποδοχή του διαφορετικού. Η απουσία του στοιχείου της διαπολιτισμικότητας παρουσιάζεται εξαιτίας της απουσίας των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Επιπλέον παρατηρείται η απουσία ενός προγράμματος διδασκαλίας απαλλαγμένο από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις τόσο από τη πλευρά των μαθητών όσο και από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού (Νικολάου κ.ά., 2016).

Το ζήτημα των ανισοτήτων αφορά και τα ελληνικά δημοτικά σχολεία καθώς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι σχολεία με έντονα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Το πρόγραμμα των σχολείων αυτών θεωρείται παρωχημένο καθώς δεν διαθέτει τα απαραίτητα διαπολιτισμικά στοιχεία που επιβάλει η σύγχρονη εποχή και η «πολυπολιτισμική τάξη». Τα αποτελέσματα της έρευνας δείγματος εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδεικνύουν πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την ανάγκη τους να εκπαιδευτούν ώστε να μειωθεί το πρόβλημα των ανισοτήτων στις ελληνικές τάξεις και να προαχθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της

εκπαίδευσης. Αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στις πρακτικές που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία τονίζοντας την ανάγκη αναδιαμόρφωσης των ομαδικών εργασιών, διαθεματικότητας και εκσυγχρονισμού των διδακτικών μεθόδων που ενισχύουν το μαθητικό ενδιαφέρον. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τονίζουν το γεγονός πως παρόλο που αντιλαμβάνονται τις σύγχρονες ανάγκες μάθησης συνεχίζουν να εφαρμόζουν πρακτικές που έχουν επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και παθητικό δέκτη τον μαθητή (Καρανάτσιου, Τσιούμης & Παπαγερίδου, 2013).

Σε μια προσπάθεια η Ελλάδα να συμβαδίσει με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης και τον τρόπο που χειρίζονται το πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου συμφώνησε στην αποδοχή ειδικών πράξεων νομοθετικού περιεχομένου με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας και την προστασία των δικαιωμάτων στη μάθηση κάθε Έλληνα ή αλλοεθνή πολίτη. Ωστόσο και παρά τη συμφωνία αυτή δεν επήλθαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα με αποτέλεσμα η διαπολιτισμικότητα να αποτελεί μια διαδικασία που δεν εφαρμόζεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Καρανικόλα, 2015).

1.4 Η αξία τη πολιτισμικής συνείδησης στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας

Η ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης αποτελεί το βασικότερο εργαλείο αντιμετώπισης προβλημάτων και άνισης μεταχείρισης των μαθητών στις σχολικές τάξεις που απαρτίζονται από μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων, κουλτούρας και γλώσσας. Πιο αναλυτικά η πολιτισμική συνείδηση στηρίζεται και αναπτύσσεται σε τρεις βασικούς πυλώνες, την γνώση της προσωπικής πολιτισμικής κουλτούρας κάθε μαθητή, τη γνώση της κουλτούρας των άλλων και τη δυνατότητα αιτιολόγησης της προσωπικής οπτικής σχετικά με την πολιτισμική κουλτούρα. Η έκφραση της πολιτισμικής κουλτούρας και η αιτιολόγηση αυτής μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής κουλτούρας, επιτρέποντας σε κάθε εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το διδακτικό του έργο και να φέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα στο πλήθος των μαθητών (Tomalin & Stempleski, 2013).

Η πολιτισμική συνειδητότητα είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς επιτρέπει στον άνθρωπο να γνωρίσει σε βάθος την προσωπική του πολιτισμική ταυτότητα αλλά και να αντιληφθεί το πολιτισμικό υπόβαθρο ανθρώπων άλλης εθνικότητας με αποτέλεσμα την κατανόηση των συνηθειών και των επιμέρους χαρακτηριστικών των ανθρώπων αυτών. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να προαχθεί η διαπολιτισμικότητα μέσα από τη συνεργασία ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, τη θέσπιση κοινών στόχων και την αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε πλευράς (Γσοπανίδου, 2013).

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω είναι αναγκαία η «διαπολιτισμική επιμόρφωση» της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με περισσότερους πολιτισμούς, παραμερίζοντας τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις με τις οποίες έχουν μεγαλώσει και οι ίδιοι (Yuan, 2018). Μέσω προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις γνώσεις τους σε διαπολιτισμικά θέματα, ενισχύουν την κριτική τους σκέψη και εξελίσσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Zhang, 2017). Στην έρευνα των Nelson και Guerra (2014), τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας δεν έχουν αναπτύξει εις βάθος την πολιτισμική τους συνείδηση και συχνά οι απόψεις τους αναφορικά με τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι συγκεχυμένες και αποτελούν ένα μείγμα προσωπικών αντιλήψεων και επίκτητης γνώσης.

1.5 Προκαταλήψεις

Οι προκαταλήψεις ενέχουν έντονο το στοιχείο της κατηγοριοποίησης και επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Η κατηγοριοποίηση ανθρώπων και πολιτισμών και η προκατάληψη διευκολύνει τη καθημερινή ζωή και αποτελεί βοήθημα προσανατολισμού, ωστόσο προκαλεί προβλήματα όταν αυτή λαμβάνεται ως δεδομένη γνώση και χρησιμοποιείται ως μέσο για την άσκηση εξουσίας σε βάρος εκείνων που αποτελούν στόχο της προκατάληψης. Με τον τρόπο αυτό γίνεται αντιληπτό πως οι προκαταλήψεις μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα αν αυτός είναι ο στόχος του ανθρώπου που τις φέρει καθώς νιώθει την επιθυμία να ασκήσει με τον τρόπο αυτό εξουσία σε βάρος της ομάδας ανθρώπων στην οποία αναφέρεται η προκατάληψη. Ακόμη θα πρέπει να αναφερθεί πως η προκατάληψη μετατρέπεται σε ρατσισμό

όταν το άτομο χρησιμοποιεί τη δύναμη και την εξουσία του σε βάρος των ανθρώπων που αφορούν οι προκαταλήψεις. Αξίζει να σημειωθεί πως τα άτομα που εμφανίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές έχουν τη διάθεση να φέρονται με άσχημο τρόπο σε ανθρώπους αδύναμους ή ανθρώπους που ανήκουν σε μειονότητες (Τσιάκαλος, 2000:143-144).

Σύμφωνα με τον Milner βασικά χαρακτηριστικά της προκατάληψης είναι πως πρόκειται για μια συμπεριφορά που κάμπτεται και μεταβάλλεται δύσκολα, συνήθως βασίζεται σε μια βεβιασμένη και λανθασμένη γενίκευση, προκαταβάλλει αρνητικά το άτομο και δημιουργεί μια αρνητική στάση απέναντι σε μία ομάδα ανθρώπων (Μίτιλης, 1998:60). Οι περισσότερες προκαταλήψεις έχουν αρνητικό χαρακτήρα και λειτουργούν με στόχο τον υποβιβασμό της διαφορετικότητας των χαρακτηριστικών στοιχείων μιας ομάδας ενώ είναι εμφανής η πιθανότητα οι προκατειλημμένοι άνθρωποι να λειτουργούν με λανθασμένα κριτήρια (Γκόβαρης, 2004:60).

Η λανθασμένη αυτή οπτική που διατηρούν τα προκατειλημμένα άτομα γεννάται κυρίως εξαιτίας της αυτοεπιβεβαίωσης των προκαταλήψεων που πραγματοποιείται μέσα από την αποφυγή των καταστάσεων ή των ανθρώπων εκείνων απέναντι στους οποίους έχει αναπτυχθεί η προκατάληψη (Τσιάκαλος, 2000:140). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο θεωρείται εξαιρετικά σημαντική η επαφή και επικοινωνία μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων προκειμένου να καμφθούν οι προκαταλήψεις αυτές. Ο Allport, Αμερικανός ψυχολόγος (1954) διατύπωσε τέσσερις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται προκειμένου να προαχθεί η μείωση των προκαταλήψεων (Χρυσόχοου, 2011:179).

Οι προϋποθέσεις αυτές σχετίζονται με την παραδοχή της ισότιμης κοινωνικής θέσης μεταξύ των ομάδων. Σε περίπτωση που οι κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται σε επαφή δεν θεωρείται πως έχουν ισότιμη κοινωνική θέση τότε προάγεται η διατήρηση και ενίσχυση των ρατσιστικών προτύπων. Επιπλέον, απαραίτητη θεωρείται η κοινωνική και θεσμική υποστήριξη προκειμένου η επαφή και επικοινωνία των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων να στηρίζεται σε κοινωνικούς κανόνες. Παράλληλα ένα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο είναι η συνεργατική αλληλεξάρτηση, που σχετίζεται με το επίπεδο στο οποίο οι κοινωνικές ομάδες που έρχονται σε επαφή να είναι αλληλεξαρτώμενες. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα ανάπτυξης κλίματος συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων καθώς η επικοινωνία των ομάδων δεν θα είναι ωφέλιμη για τη μείωση της προκατάληψης. Τέλος απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί

και η δυναμική της εξοικείωσης, καθώς η επαφή των κοινωνικών ομάδων θα πρέπει να έχει διάρκεια, συχνότητα και εγγύτητα ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη στενών σχέσεων. Η επιφανειακή επαφή των κοινωνικών ομάδων όχι μόνο δεν βοηθά στη μείωση των προκαταλήψεων αλλά αντιθέτως αυξάνει τον κίνδυνο ενίσχυσής τους.

Ο μηχανισμός λειτουργίας και τα χαρακτηριστικά των προκαταλήψεων παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με τα χαρακτηριστικά των στερεοτύπων με τη διαφορά πως τα στερεότυπα μπορεί να έχουν θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα, σε αντίθεση με τις προκαταλήψεις που δημιουργούν σοβαρά προβλήματα και ωθούν στη περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τις πιο αδύναμες κοινωνικές ομάδες (Ζαχαριά, 2018).

1.6 Στερεότυπα

Το 1922 ο δημοσιογράφος Walter Lippmann χρησιμοποίησε τη λέξη στερεότυπο που κυριολεκτικά σημαίνει μεταλλικό καλούπι που χρησιμοποιείται για την επανειλημμένη τύπωση στο χαρτί πανομοιότυπων συμβόλων και χαρακτήρων, εισάγοντας τον όρο αυτό στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Η ρίζα της λέξης αυτής είναι ελληνική και προέρχεται από τις λέξεις στέρεος και τύπος ενώ σύμφωνα με τον Lippmann τα στερεότυπα αποτελούν «σταθερές και πανομοιότυπες εικόνες» στο μυαλό των ανθρώπων. Οι εικόνες αυτές θεωρείται πως είναι αρκετά ανθεκτικές εικόνες που συμβάλουν στη δημιουργία μιας διαστρεβλωμένης αναπαράστασης του κόσμου (Augoustinos & Walker, 1996:209).

Τα στερεότυπα αποτελούν μια πιο απλή και τυποποιημένη εικόνα που μοιράζονται από κοινού οι άνθρωποι μιας κοινωνικής ομάδας για μια άλλη κοινωνική ομάδα βασιζόμενοι στη πεποίθηση πως υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά και ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τα μέλη μιας ομάδας. Οι στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις οδηγούν συχνά στο στιγματισμό και την απομόνωση των μελών των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:21). Χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, το εισόδημα και η εθνικότητα αποτελούν παράγοντες που συμβάλουν στη δημιουργία στερεοτύπων. Ακόμη, τα στερεότυπα περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά και αξίες, απόψεις και συμπεριφορές των μελών της μιας ομάδας προς την άλλη. Παράλληλα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετίζονται με τις προσδοκίες που εκφράζουν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας για τα μέλη άλλων ομάδων και

δίνουν τη δυνατότητα σε όσους τα υιοθετούν να μετριάσουν την αβεβαιότητα που αισθάνονται αναφορικά με το τι είναι εκείνο που θέλουν ή που πιστεύουν τα μέλη άλλων ομάδων (Smith & Bond, 2005:307-309).

Οι άνθρωποι που ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες που δέχονται στερεοτυπικά σχόλια είναι πιθανό να νιώσουν πως απειλούνται από τα στερεότυπα καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις τα στερεότυπα που αναπτύσσονται γι' αυτούς σχολιάζουν αρνητικά τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές τους. Συχνά οι άνθρωποι που είναι μέλη υποτιμημένων κοινωνικών ομάδων δρουν υπό τον φόβο να μην επαληθεύσουν μέσω της συμπεριφοράς τους τις αντιλήψεις που κυριαρχούν γι' αυτούς στο κοινωνικό σύνολο. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί βέβαια το γεγονός ότι μέσω της κριτικής και της διαμόρφωσης στερεοτύπων το άτομο δεν διαμορφώνει μόνο στερεότυπα για τους άλλους αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό ορίζοντας με τρόπο αυστηρό τα χαρακτηριστικά που έχει και εκείνα που θα έπρεπε να έχει διαμορφώσει (Χρυσόχου, 2011:96,136-137).

Αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα στερεότυπα βλέπουμε πως εξ αρχής χαρακτηρίζει κανείς τους άλλους ανθρώπους στηριζόμενος σε στερεότυπα και αντιλήψεις που πηγάζουν από τον κοινωνικό ιστό και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει και στη συνέχεια χρησιμοποιεί ένα σύνολο υποθέσεων που σχετίζονται με τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά των άλλων κοινωνικών ομάδων με στόχο τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του προς την ομάδα αυτή (Smith & Bond, 2005:382).

Τα στερεότυπα μπορούν να θεωρηθούν ως αναπαραστάσεις των ομάδων ενώ λειτουργούν ενισχυτικά απέναντι στην εις βάθος κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου συμβιώνουν οι άνθρωποι. Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης και της δημιουργίας στερεοτύπων έχει σαν αποτέλεσμα δοθεί νόημα στις αφηρημένες κοινωνικές σχέσεις και να αντικειμενοποιηθούν οι κοινωνικές σχέσεις και οι αξίες που συνδέονται με αυτές. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται πως τα στερεότυπα αντανakλούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων (Χρυσόχου, 2011:137-138).

Οι καθηγητές ψυχολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας Augoustinos & Walker (1996:224), κύριο αντικείμενο των οποίων αποτέλεσαν ζητήματα μετανάστευσης, παγκοσμιοποίησης και περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων, διατύπωσαν την άποψη πως η ύπαρξη των

στερεοτύπων εξυπηρετεί μια κοινωνική λειτουργία. Πιο αναλυτικά, τα στερεότυπα φαίνεται πως λειτουργούν ως ιδεολογικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται προκειμένου να εξηγήσουν τις ισχύουσες κοινωνικές σχέσεις αλλά και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται σε μια κοινωνία. Σύμφωνα με τον Tajfel (1981) η ύπαρξη και ανάλυση των στερεοτύπων μπορεί να εξηγήσει και δικαιολογήσει τις πράξεις ορισμένων ομάδων προσφέροντας παράλληλα σε αυτές ένα μέσο που θα τις διαφοροποιήσει σε σχέση με τις υπόλοιπες (Macrae, Stangor, & Hewstone, 1996:19). Επιπλέον, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις προσεγγίζονται και ως εργαλεία που βοηθούν τους ανθρώπους να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν πιο εύκολα στο κοινωνικό τους περιβάλλον, διαφυλάσσοντας τις προσωπικές τους αξίες αλλά και τις πολιτικές και θρησκευτικές βάσεις στην οποία είναι δομημένη η κοινωνία στην οποία ζουν.

Αντιλαμβάνεται κανείς πως τα στερεότυπα περιγράφουν τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν οι άνθρωποι χωρίς ωστόσο να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αφού τις περισσότερες φορές αφορούν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και προσαρμόζονται με στόχο τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων (Χρυσόχου, 2011).

Κεφάλαιο 2^ο Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση

2.1 Θεσμικό Πλαίσιο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε ζήτημα που απασχόλησε την Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με την διαπολιτισμική επιμόρφωση που λαμβάνουν οι πολίτες των κρατών – μελών, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και η Ελλάδα. Η ένταξη το 1981 της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση την έφερε αντιμέτωπη με ορισμένες δεσμεύσεις ανάμεσα στις οποίες και η διαπολιτισμική ανάπτυξη του κράτους, όπως αποφάσισαν οι τότε Υπουργοί του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την παιδεία. Τα μέτρα που ανακοινώθηκαν προέβλεπαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και των Ελλήνων εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή σε κατάλληλα σεμινάρια και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μειονοτήτων. Το 1982 εκδόθηκε η απόφαση αναφορικά με τη λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων για τους παλιννοστούντες, τοποθετώντας στο επίκεντρο την παρακολούθηση σεμιναρίων από τους Έλληνες διδάσκοντες. Στη συνέχεια και με την πάροδο του χρόνου οι τάξεις αυτές μετονομάστηκαν σε Τάξεις Υποδοχής, με νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να αποφασίζονται με στόχο την απόκτηση ανώτερου επιπέδου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κορδολαίμης, 2017).

Κατά την πενταετία 1994-1999 εμφανίστηκαν αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούσαν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών όπως είναι το Erasmus, Lingua, Comenius και Σωκράτης, ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις με πρωτοβουλία υπερεθνικών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, το ΔΝΤ, η UNESCO κ.ά. (Καρράς & Οικονομίδης, 2015; Κορδολαίμης, 2017). Πιο συγκεκριμένα η ίδρυση των Διαπολιτισμικών σχολείων με το νόμο 2413/96 οδήγησε στη συστηματικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θεματολογία που θα έπρεπε να προσεγγίσουν και τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε αλλοεθνείς. Στο άρθρο 36 του νόμου που αναφέρθηκε περιλαμβάνεται λεπτομερειακή περιγραφή των προσόντων και χαρακτηριστικών που ήταν απαραίτητο να φέρουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα διαπολιτισμικά σχολεία (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015; Κορδολαίμης, 2017).

Παράλληλα, με το νόμο αυτό ενισχύεται η ύπαρξη του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και η συνεχής εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και

ιδίως εκείνων που επρόκειτο να αποσταλούν σε σχολεία της ομογένειας σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Την περίοδο εκείνη αρμόδιες για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ήταν υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας υπεύθυνες για εκπαιδευτικά ζητήματα των εκπαιδευτικών και Σχολικοί Σύμβουλοι. Επιπλέον, οργανώνονται συμφωνίες επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και σε χώρες των Βαλκανίων (Κορδολαίμης, 2017).

Κατά το χρονικό διάστημα 2005-2007 δημιουργούνται και οργανώνονται προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Τα προγράμματα αυτά είχαν μικρή διάρκεια και είχαν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη τεχνικών αντιμετώπισης δυσμενών περιστατικών εντός των σχολικών τάξεων. Τη διοργάνωση των εκπαιδευτικών επιμορφώσεων είχε αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας. Τη διετία 2007-2008 οργανώθηκαν σεμινάρια με στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης στο πληθυσμό των εκπαιδευτικών, με το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» να λαμβάνει ιδιαίτερη αναγνώριση. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα εστίαζε κυρίως στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής κουλτούρας, στη προαγωγή της συζήτησης για το ρατσισμό, τα δικαιώματα των φύλων και την αλληλεγγύη προς τον συνάνθρωπο. Το ίδιο μεγάλη ήταν και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών». Παράλληλα ξεκίνησε η διαμόρφωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ειδικά προσαρμοσμένων στις εκπαιδευτικές διαπολιτισμικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι οργανισμοί ασχολούνται με την οργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο οι εκπαιδευτικοί να συμβαδίζουν με τη σύγχρονη κοινωνία γνώσης, να ανανεώσουν τις γνώσεις και τις εκπαιδευτικές τεχνικές τους, βελτιώνοντας τις κοινωνικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες. Η διαπολιτισμική επιμόρφωση επιτυγχάνεται με συνεχείς χορηγίες από την Ε.Ε. σε προγράμματα κατάρτισης του ΕΣΠΑ και του ΕΠΕΑΕΚ. Φορείς υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι τα ΠΕΚ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο ΟΕΠΕΚ, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα ΚΕΚ κλπ. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται λαμβάνουν

πρωτίστως επιμόρφωση από τα ΠΕΚ και το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (Καρράς & Οικονομίδης, 2015).

Οι φορείς εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικά ζητήματα ολοένα και αυξάνουν γεγονόδες που υποδεικνύει την απουσία συγκεκριμένου σχεδιασμού και σαφή ρόλου. Αυτό συμβαίνει κυρίως εξαιτίας της απουσίας αξιολόγησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Παρόλα αυτά οι διαπολιτισμικές επιμορφώσεις περιλαμβάνονται στη κατηγορία των προαιρετικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων βραχυπρόθεσμης διάρκειας, με αποτέλεσμα το επίπεδο των διαπολιτισμικών γνώσεων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζεται ως μέτριο αναλογικά με τις απαιτήσεις της εποχής και του σύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης (Καρράς & Οικονομίδης, 2015).

2.2 Μοντέλα εκπαίδευσης

Τη δεκαετία του 1960 εμφανίστηκαν διαφορετικά μοντέλα και προσεγγίσεις σχετικά με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων, τα οποία περιλάμβαναν μικρές μετατροπές των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης που είχαν σαν μακροπρόθεσμο στόχο την πλήρη αναμόρφωση του σχολείου και της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνεται κανείς πως τα προβλήματα που προέκυψαν στο σχολικό περιβάλλον και σε κοινότητες μάθησης με έντονα διαπολιτισμικό χαρακτήρα δεν αντιμετωπίστηκαν συλλογικά με τον ίδιο τρόπο. Αντιθέτως οι παρεμβάσεις τόσο από εκπαιδευτική όσο και από κοινωνικοπολιτική πλευρά ήταν αρκετές. Σύμφωνα με τον Banks πολλές από τις προσεγγίσεις αυτές στηρίχθηκαν ακόμη και σε αντιθετικές κοινωνιολογικές θεωρίες με κυριότερες από αυτές να είναι η αφομοιωτική, η πολυεθνική ιδεολογία και η ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2004:44).

Η πρώτη εξ αυτών, η αφομοιωτική έχει σαν βασικά στοιχεία της την απαξιοτική αντιμετώπιση των επιμέρους πολιτισμών των μειονοτήτων και μεταναστών που απαιτεί την καθολική ενσωμάτωση των ομάδων αυτών στον κυρίαρχο πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Η πολυεθνική ιδεολογία από την άλλη πλευρά αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτικών κοινοτήτων αλλά και τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά με εκείνα του κύριου πολιτισμού. Με τον τρόπο αυτό η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί μοναδικό δρόμο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης και την αποτελεσματική

αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων. Η τρίτη και τελευταία ιδεολογία, είναι η ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού που στηρίζει την διαφορετικότητα και στηρίζει την ισότητα των πολιτισμών, με κύριο στόχο την προετοιμασία των παιδιών προκειμένου να είναι σε θέση να συμμετέχουν στους χώρους ανάπτυξης των ιδιαίτερων πολιτισμών τους.

Η διερεύνηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας οδήγησε σε πέντε διαφορετικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές, πολιτικές και επιστημονικές αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν. Έτσι διακρίνονται το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2011; Μάρκου, 1996; Γκόβαρης, 2004; Pentini, 2005; Γκότοβος, 2002; Tietd, 2006; Γεωργογιάννης, 1997; Γεωργογιάννης, 2008)

2.2.1 Το Αφομοιωτικό μοντέλο

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 κυριάρχησε ιδιαίτερα στη Γαλλία η αφομοιωτική πολιτική εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία κύριος στόχος ήταν η συγκρότηση του «Γάλλου πολίτη» ανεξάρτητα από την καταγωγή του. Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτής της πολιτικής προάγεται η αποδοχή της ισότητας και της δημοκρατίας ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η απόκτηση υπηκοότητας μέσω της οποίας αναγνωρίζεται η ισότητα των δικαιωμάτων κάθε πολίτη (Aluffi Pentini, 2005:38; Γεωργογιάννης, 1997:126).

Με τον όρο «αφομοίωση» περιγράφεται η διαδικασία κατά την οποία άτομα με διαφορετική εθνικότητα δημιουργούν σχέσεις αλληλεπίδρασης και συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα χωρίς η καταγωγή τους να δρα περιοριστικά (Μάρκου, 1996:6; Γεωργογιάννης, 2008:210). Ανατρέχοντας στον ορισμό του Αμερικανού κοινωνιολόγου Gordons «η αφομοίωση μιας πολιτισμικής ομάδας σημαίνει την εγκατάλειψη των χαρακτηριστικών της και την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών μιας άλλης ομάδας» (Banks, 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία της αφομοιωτικής προσέγγισης το έθνος αντιμετωπίζεται ως ένα πολιτισμικά και πολιτικά ενιαίο σύνολο, το οποίο έχει την ικανότητα να απορροφήσει τις διάφορες επιμέρους ομάδες ώστε αυτές να είναι σε θέση να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Μάρκου, 1996:7). Για το αφομοιωτικό μοντέλο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων σχετίζονται με το νέο κοινωνικό περιβάλλον, τις νέες

συνήθειες και την έλλειψη βασικών γνώσεων όπως είναι αυτή της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας. Επιπλέον, διατυπώνεται η άποψη πως η τοποθέτηση των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες σε διαφορετικά σχολεία θα βοηθήσει στην αποφυγή αντιμετώπισης προβλημάτων και έτσι δεν θα υπάρξει η ανάγκη εφαρμογής αυστηρής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μάρκου, 1996:2-3).

Η αφομοίωση γενικά θεωρείται ως το τελευταίο στάδιο μετά την επαφή, τη σύγκρουση και την προσαρμογή του πληθυσμού (Νικολάου, 2011:120; Γεωργογιάννης, 1997:125). Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητό πως η αφομοιωτική πολιτική αποτελεί την αντιστάθμιση του πολιτισμικού ελλείματος των αλλοεθνών παιδιών προκειμένου να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που θα επιτρέπουν την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή τους σε κοινωνικά ζητήματα της χώρας υποδοχής. Στο πλαίσιο αυτό η εθνικότητα των παιδιών αυτών αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο στην πλήρη κοινωνική ένταξη τους και για το λόγο αυτό τα παιδιά εκπαιδεύονται στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής προκειμένου οι ευκαιρίες που θα έχουν στη πορεία της ζωής τους να είναι ισότιμες με των γηγενών μαθητών. Επομένως οι οικογένειες των μεταναστών φέρουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης καθώς εξαρτάται και από τους ίδιους η ένταξη στο νέο κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής και η προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα (Γκόβαρης, 2004:49-50; Νικολάου, 2011:122; Μάρκου, 1996:9).

Η υιοθέτηση του αφομοιωτικού μοντέλου στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την μετάδοση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο σύνολο των παιδιών ανεξάρτητα από τον πολιτισμό τους με μοναδικό σκοπό τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο θα πρέπει να ακολουθήσει την μονοπολιτισμική προσέγγιση, βοηθώντας το σύνολο των μαθητών να αποκτήσουν γλωσσική και πολιτισμική επάρκεια, μέσω ενός προγράμματος που στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων αναφορικά με την παράδοση και την ιστορία της χώρας υποδοχής. Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής κρίνεται απαραίτητη και οι εκπαιδευτικοί του αφομοιωτικού μοντέλου εκμάθησης συνεχίζουν να μεταδίδουν στους μαθητές τους καθορισμένες αξίες, γνώσεις και κώδικες συμπεριφοράς (Μάρκου, 1996:8-9).

Παρόλα αυτά η εφαρμογή της αφομοιωτικής πολιτικής δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα αναφορικά με την επαγγελματική και σχολική επίδοση των μαθητών με συνέπεια

μεγάλο μέρος των παιδιών μεταναστών να οδηγείται στην απομόνωση και την κοινωνική περιθωριοποίηση, με κύριο αίτιο την αρνητική αυτοεικόνα των μαθητών εξαιτίας της βίαιης αποκοπής τους από τα βασικά στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους (Γκόβαρης, 2004:51).

2.2.2 Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Οι ελλείψεις και οι αστοχίες του αφομοιωτικού μοντέλου οδήγησαν στη δημιουργία του μοντέλου ενσωμάτωσης το οποίο στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, των ευκαιριών για όλους και της ανεκτικότητας με στόχο τη δημιουργία μιας αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Νικολάου, 2011:123; Μάρκου, 1996:10). Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε προς τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και αρχικά εφαρμόστηκε στη Γερμανία, όπου η εκπαιδευτική κοινότητα και η πολιτεία παρατήρησαν την ανάγκη ύπαρξης ενός προγράμματος σχολικής και κοινωνικής υποστήριξης των παιδιών μεταναστών σαν μέτρο αντιστάθμισης των γλωσσικών και πολιτισμικών τους ελλείψεων (Μάρκου, 1996:2-3; Pentini, 2005:38).

Με τον όρο ενσωμάτωση δηλώνεται το γεγονός πως κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι ένας φορέας πολιτισμού που δεν αποτελεί απλό δέκτη των επιδράσεων της κοινωνίας υποδοχής αλλά συμβάλει και η ίδια σ' αυτή δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική έκφραση (Μάρκου, 1996:10; Γεωργογιάννης, 1997:126; Γεωργογιάννης, 2008:211). Επισημαίνεται πως ενώ με το αφομοιωτικό μοντέλο απαιτείται αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, στην ενσωμάτωση η κουλτούρα της ομάδας αποτελεί «κομμάτι» της νέας εθνικής ταυτότητας, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως στο μοντέλο της ενσωμάτωσης παρατηρείται η αποδοχή των πολιτισμικών γνωρισμάτων της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας που αποτελεί μειονότητα (Νικολάου, 2011:123· Γεωργογιάννης, 1997:126).

Η ολοκληρωτική πολιτισμική συμμόρφωση του μοντέλου αφομοίωσης δίνει τη θέση της σε ένα μοντέλο που περιλαμβάνει μερική απόρριψη των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων και εθίμων που έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μοντέλου ενσωμάτωσης αποτελεί ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική διαφορετικότητα που σχετίζεται με έθιμα, θρησκευτικές πεποιθήσεις και άλλα γνωρίσματα που θεωρούνται θεμελιώδη για τη διαμόρφωση της

κοινωνίας. Η θέση αυτή διατυπώθηκε με βάση την αντίληψη που θέλει τα μέλη μειονοτικών ομάδων να έχουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, αν τους επιτραπεί να διατηρήσουν ορισμένα πολιτισμικά στοιχεία και υπό τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας. Συνεπώς είναι περισσότερο ωφέλιμη η μερική αφομοίωση των πολιτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που θα ενισχύσουν την εξέλιξη της κοινωνίας της χώρας υποδοχής και όχι η βίαιη και απόλυτη διαγραφή των πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτικών ομάδων (Μάρκου, 1996:11· Γεωργογιάννης, 1997:127).

Στην περίπτωση αυτή η ισότητα ευκαιριών σχετίζεται με την εφαρμογή κοινωνικού ελέγχου και προϋποθέτει την αποδοχή και συμμόρφωση στο κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα. Αναφορικά με την εκπαίδευση, εκείνοι που στηρίζουν το μοντέλο ενσωμάτωσης θεωρούν αναγκαία την παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικής και σχολικής ενίσχυσης που θέτουν ως στόχο την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην κοινωνία (Μάρκου, 1996:12). Επιπλέον διατυπώνεται η άποψη πως η γνώση των επιμέρους κοινωνικών και ιστορικών στοιχείων των μεταναστευτικών ομάδων κάνει αποδεκτή τη διαφοροποίηση του τρόπου ζωής και ενισχύει τον περιορισμό των σφαλμάτων κατά την ενσωμάτωση του πληθυσμού (Νικολάου, 2011:123).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης όπως και το μοντέλο αφομοίωσης έχει ως βάση τη θεωρία του δομολειτουργισμού εφόσον συνδέεται με τη διαφύλαξη της συνοχής του κοινωνικού συστήματος και την εξασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας του σχολείου (Γκόβαρης, 2004:52). Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό παρελθόν είναι υποχρεωμένοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τους στόχους ενός σχολείου όπου το πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των γηγενών μαθητών, αγνοώντας τις αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα των μεταναστών μαθητών (Μάρκου, 1996:12-13). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης παρόλο που θεωρείται καλύτερο από εκείνο της αφομοίωσης ωστόσο παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες καθώς δεν πραγματοποιεί ουσιαστική παρέμβαση στις στάσεις και τις πρακτικές εκπαίδευσης, ενώ απαιτεί από τους μαθητές να καταβάλουν υπερβολική προσπάθεια ώστε να ανταποκριθούν στη νέα για εκείνους «σχολική πραγματικότητα». Με τον τρόπο αυτό οι επιμέρους ανάγκες των μαθητών δεν λαμβάνονται υπόψιν οδηγώντας στην παροχή άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Γεωργογιάννης, 1997:131).

2.2.3 Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η ανάπτυξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου άρχισε να πραγματοποιείται τη δεκαετία του 1970 εφόσον κρίθηκαν μη αποτελεσματικά τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης που προηγήθηκαν, αναφορικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων παιδιών μεταναστών. Η αναγνώριση του προβλήματος και της ανάγκης πολυπολιτισμικής προσέγγισης έγινε ιδιαίτερα εμφανής σε περιοχές όπως είναι ο Καναδάς, η Αυστραλία και οι ΗΠΑ (Μάρκου, 1996; Γεωργογιάννης, 1997:127).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο σε αντίθεση με τα προηγούμενα αναγνωρίζει την ταυτόχρονη ύπαρξη περισσότερων πολιτισμών αποδέχεται το γεγονός πως μια κοινωνία είναι πιθανό να αποτελείται από διαφορετικές ομάδες που φέρουν τα προσωπικά τους ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό ενθαρρύνει τη διατήρηση και διαφύλαξη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και των στοιχείων της παράδοσης των εθνικών ομάδων μιας κοινωνίας, πιστεύοντας πως η ενότητα μεταξύ τους θα προκύψει μέσα από την αποδοχή και την επαφή με τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 1996:13).

Με τον τρόπο αυτό δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην επαφή με άλλους πολιτισμούς, στη διδασκαλία των επιμέρους πολιτισμών με στόχο τη δημιουργία μιας θετικής εικόνας στα παιδιά σχετικά με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον παραμερισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων αλλά και της αναγκαιότητας για αναγνώριση της ετερότητας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Μάρκου, 1996:2-3). Βασικό στοιχείο του πολυπολιτισμικού μοντέλου αποτελεί η προάσπιση της ισότητας των δικαιωμάτων (Pentini, 2005:38).

Διατυπώνεται η άποψη πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολύ περισσότερα από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών υπό ένα κοινό πολιτισμό (Μάρκου, 1996:2-3; Γεωργογιάννης, 2008:211). Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος για τον οποίο δεν θεωρείται αρκετή η εφαρμογή ενός μόνο μοντέλου εκπαίδευσης αλλά προτείνεται ο συνδυασμός περισσότερων σχολικών μεθόδων, στρατηγικών και προγραμμάτων με στόχο την πληρέστερη κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών μεταναστών και την αποφυγή της αντιμετώπισης σχολικής αποτυχίας ή άνισης αντιμετώπισης (Γκόβαρης, 2004:56).

Οι στρατηγικές αυτές οργανώνονται με γνώμονα τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ενώ δρουν ως ένα μέτρο αντιμετώπισης ρατσιστικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Με τον τρόπο αυτό μέσα από την εκμάθηση του πολιτισμού και της παράδοσης το παιδί καταφέρνει να εξελίξει τη σχολική του επίδοση με αποτέλεσμα τη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή η γνώση των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών συμμαθητών του βοηθά το παιδί να περιορίσει σημαντικά τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις σε βάρος ατόμων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 1996:15).

Αποτελεί γεγονός κοινά αποδεκτό πως η κοινωνική συνοχή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των επιμέρους μεταναστευτικών ομάδων και τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου δράσης που να επιτρέπει τη συνύπαρξη και ανάπτυξη του συνόλου των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004:57; Γεωργογιάννης, 1997:128; Νικολάου, 2011:126).

Η ανάπτυξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου στοχεύει στη σταδιακή μεταρρύθμιση του σχολείου μέσα από την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς το σύνολο των μαθητών. Ακόμη στόχος του μοντέλου αυτού είναι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της κριτικής σκέψης των μαθητών που ανήκουν σε μεταναστευτικές ομάδες και η εκπαίδευση στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι σε ομάδες ανθρώπων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική καταβολή. Τέλος, το μοντέλο αυτό επιδιώκει να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών να επεξεργάζονται τα διάφορα εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα υπό το πρίσμα πολιτισμών διαφορετικών από εκείνον του κυρίαρχου (Μάρκου, 1996:17).

2.2.4 Το Αντιρατσιστικό μοντέλο

Σύμφωνα με τα στοιχεία φαίνεται πως μία δεκαετία μετά την ανάπτυξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου ήρθε η εμφάνιση του αντιρατσιστικού μοντέλου, το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά σε Αγγλία και Αμερική και φιλοδοξούσε να ξεπεράσει το προηγούμενο μοντέλο. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, είχε σαν βασικό άξονα την προώθηση της συζήτησης σχετικά με

ζητήματα ρατσισμού και διακρίσεων τόσο στο περιβάλλον του σχολείου όσο και εκτός αυτού, μέσω παρεμβάσεων που σαν στόχο έχουν την κατάρριψη των ρατσιστικών αντιλήψεων από τα προγράμματα σπουδών με στόχο την αποδυνάμωση των ευρύτερων προκαταλήψεων και στερεοτυπικών ιδεών (Μάρκου, 1996:2-3; Γεωργογιάννης, 1997:128; Γκόβαρης, 2004:67).

Η εφαρμογή του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης φιλοδοξούσε εκτός από το πεδίο της εκπαίδευσης να καταφέρει να μεταβάλει τον κοινωνικό ιστό, αναδιοργανώνοντας τον τρόπο που αναπτύσσονται οι εθνικές και φυλετικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Βασικός άξονας δράσης του μοντέλου αυτού υπήρξε η αποδοχή της θεωρίας πως ο ρατσισμός ενυπάρχει όχι μόνο στο κομμάτι της εκπαίδευσης αλλά και σε κάθε κοινωνικό θεσμό (Μάρκου, 1996:22).

Οι πιο βασικοί στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η διασφάλιση της ισότητας μέσα από τη δημιουργία ενός συστήματος εκπαίδευσης που παρέχει ίσες ευκαιρίες απέναντι στο σύνολο των μαθητών ανεξάρτητα από την κουλτούρα και τη γλώσσα τους. Ο στόχος αυτός είναι εφικτό να επιτευχθεί μόνο μέσα από τον ουσιαστικό μετασχηματισμό του συστήματος εκπαίδευσης. Ο δεύτερος αλλά εξ ίσου σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός κράτους δικαίου όπου όλοι οι άνθρωποι θα έχουν ίσες ευκαιρίες απέναντι στη ζωή και την εξέλιξη τους. Τέλος, ένας ακόμη στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αποτελεί η απελευθέρωση των καταπιεσμένων και όσων δρουν καταπιεστικά από την εφαρμογή ρατσιστικών πρακτικών (Μάρκου, 1996:23; Γεωργογιάννης, 2008:212).

Η αμφισβήτηση που δέχτηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο σχετιζόταν περισσότερο με το μονοδιάστατο τρόπο ορισμού του ρατσισμού και της αδυναμίας προσδιορισμού θυτών και θυμάτων (Γκόβαρης, 2004:68). Όσοι υποστηρίζουν την εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης καταφέρονται εναντίον των υποστηρικτών του αντιρατσιστικού μοντέλου υποστηρίζοντας πως οι τελευταίοι προσπαθούν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση οδηγώντας με τον τρόπο αυτό στη μετατροπή του σχολικού περιβάλλοντος σε ένα χώρο ανταγωνισμού.

2.2.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο διαπολιτισμικής προσέγγισης άρχισε να αναπτύσσεται στις χώρες της Ευρώπης τη δεκαετία του 1980. Η διαφορετική αυτή προσέγγιση κρίθηκε αναγκαία εξαιτίας της αύξησης των μετακινήσεων του πληθυσμού σε παγκόσμια κλίμακα και της αδυναμίας των προηγούμενων μοντέλων (Νικολάου, 2011:130; Πορτελάνος, 2015:172). Μέσω του όρου «διαπολιτισμός» ή «διαπολιτισμικότητα» εκφράζεται η σχέση συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταβολές (Μάρκου, 1996:24-25; Γεωργογιάννης, 1997:129). Επιπλέον περιγράφεται με τους παραπάνω όρους η διαδικασία και το αποτέλεσμα που έχει η διαπαιδαγώγηση των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία αντανακλάται στον τρόπο ζωής των ατόμων που συγκροτούν ένα κοινωνικό σύνολο. Με τον τρόπο αυτό αποδεικνύεται πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το σύνολο των μελών που συνθέτουν κάθε κοινωνικό ιστό (Δαμανάκης, 2005:40).

Η εξέλιξη και ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών ήταν εκείνη που οδήγησε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατέστησε αναγκαίο τον ορισμό προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα στους επιμέρους πολιτισμούς (Γκόβαρης, 2004:110).

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα που θέτει ως αρχή του την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους και προωθεί τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των ομάδων, ενώ περιλαμβάνει το σύνολο των μεταρρυθμίσεων οι οποίες θα οδηγήσουν στον απώτερο στόχο που είναι και η ελεύθερη έκφραση των ατομικών και συλλογικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν τη προσωπικότητα των μελών.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι απαραίτητο να προβεί στις απαραίτητες παρεμβάσεις προκειμένου να περιοριστούν τα στερεότυπα αλλά και οι προκαταλήψεις και να εκλείψουν οι διακρίσεις ανάμεσα στα άτομα που διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συμβιώνουν εντός του ίδιου κοινωνικού συνόλου (Μάρκου, 1996:2-3). Πιο συγκεκριμένα, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης φιλοδοξεί να αναπτύξει τις δεξιότητες των ατόμων προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να διαχειριστούν την προσωπική πολιτισμική τους ταυτότητα και να αναπτύξουν σχέσεις με άτομα και μικρές ή μεγάλες ομάδες ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ρίζες.

Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση τις αρχές και αξίες που ως στόχο έχουν τη προαγωγή της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης και την ομαλή προσαρμογή των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία (Μπάρος, 2014:213-215).

Βασική προϋπόθεση της επιτυχίας του μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η άσκηση «αυτοκριτικής» από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος και η προσπάθεια αξιοποίησης κάθε χαρακτηριστικού της πολιτισμικής ποικιλίας που προσφέρει η ταυτόχρονη παρουσία περισσότερων του ενός πολιτισμών στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Ωστόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει καταφέρει να εξασφαλίσει την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, να ενισχύσει τη σχολική επίδοση των μαθητών με γλωσσικές διαφορές και να εξαλείψει προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούσαν στα σχολεία με έντονα μονοπολιτισμικό χαρακτήρα (Μάρκου & Παρθένος, 2011:27-28).

2.3 Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο βασικότερος στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή στους μαθητές των εργαλείων εκείνων που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους μέσα από μια μεταγνωστική λειτουργία που θα μπορέσει να τους ενσωματώσει στη κοινωνία και που θα τους αποδεχθεί ως ισότιμα και ενεργά μέλη. Για να πραγματοποιηθεί αυτό θα πρέπει να εφαρμοστεί μια σειρά από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την προαγωγή της πολιτισμικής ετερότητας, την άρση της επικοινωνιακής δυσκολίας και την στήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών στο επίπεδο της γλωσσικής εκμάθησης (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019).

Η αποδοχή των μεταναστών μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς η κάθετη μεταφορά των γνώσεων και δεξιοτήτων ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική κουλτούρα και εθνική προέλευση και η μεταλαμπάδευση του γνωστικού και γλωσσικού τους υπόβαθρου, αποτελεί επιπλέον πρόκληση για τους παιδαγωγούς των πολυπολιτισμικών σχολείων. Ανάμεσα στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι και η ενίσχυση του σεβασμού και της αποδοχής του πολιτισμού του άλλου προκειμένου να αποφευχθεί η ανάπτυξη ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών. Η ανάπτυξη του αισθήματος του αλληλοσεβασμού και της αμοιβαίας αποδοχής ανάμεσα στους μαθητές που δημιουργείται μέσα από την παροχή ίσων

ευκαιριών στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2002; Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στόχος είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας όπου τα μέλη θα αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους υπό το πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας όπως υπαγορεύει χαρακτηριστικά και ο Χάρτης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (Παπάς, 1998:301). Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται πως αποτελεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία σε συνδυασμό με την εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων όπως είναι η ομαδική συνεργασία και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης καταρρίπτοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις και ιδεοληψίες οδηγεί στην άρση των ανισοτήτων και στη δημιουργία ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019).

Κεφάλαιο 3^ο Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τις τελευταίες δεκαετίες το σχολικό περιβάλλον έχει διαφοροποιηθεί σε σχέση με το παρελθόν καθώς παρατηρείται ιδιαίτερα αυξημένη ανομοιογένεια σε εθνικό, οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται καθώς δημιουργείται η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να έρθει σε πιο άμεση επαφή με τους μαθητές μεταφέροντας τους τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, μαθαίνοντας παράλληλα τα στοιχεία του πολιτισμού των μαθητών μεταναστών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε γηγενείς και μετανάστες μαθητές καθώς λειτουργεί ως ισορροπιστής και μεσολαβεί προκειμένου να υπάρξει σεβασμός και αλληλοϋποστήριξη (Σταμέλος, 1999). Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου έχει σαν αποτέλεσμα την απόδοση πολλών διαστάσεων στο ρόλο του εκπαιδευτικού αποδίδοντάς του το ρόλο του παιδαγωγού, του αξιολογητή και του επόπτη (Κωνσταντίνου, 2015:120-129).

Η πολυδιάστατη φύση του εκπαιδευτικού έχει σαν στόχο την καλύτερη γνωστική και κοινωνική προετοιμασία και ενδυνάμωση των μαθητών προκειμένου αυτοί να καταφέρουν στη πορεία να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία παρά τις διαρκείς μεταβολές που υφίστανται σε κοινωνικό, πολιτικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Πιο συγκεκριμένα, όπως ορίζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών ώστε να αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους, να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στενών δεσμών μεταξύ των μαθητών και να προσφέρουν ίδιες ευκαιρίες μάθησης (Tiedt, 2006:97). Θα πρέπει ωστόσο να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί φέρουν τις προσωπικές τους αξίες, αντιλήψεις και ιδεοληψίες οι οποίες είναι δυνατό να επηρεάσουν το έργο τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα λεγόμενα μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Μάρκου, 1996:53-54). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο στο

οποίο ανήκουν και σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη διδασκαλία των μαθητών (Cummins, 2003:63-64).

Αποδεικνύεται πως οι μαθητές που διατηρούσαν καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει την εκπαίδευσή τους, είχαν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και συμμετείχαν περισσότερο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Λυκίδη 2012). Σε αντίθετη περίπτωση όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αγκαλιάζουν αλλά αγνοούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών τότε συνδράμουν με τη στάση τους στον κοινωνικό αποκλεισμό, την ενίσχυση της μειονεξίας και την αποχή από τη διαδικασία μάθησης αλλά και από κάθε δραστηριότητα κοινωνικοποίησης. Μέσα από την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας μπορεί να δημιουργηθεί σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτό βέβαια προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να είναι δεκτικοί και να ακούν τις ανάγκες των μαθητών (Cummins, 2003:48,62-63). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει λοιπόν να έχουν τη διάθεση πέρα από την κατάλληλη εκπαίδευση για να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους μαθητές ενθαρρύνοντάς τους στην εκμάθηση της γλώσσας και της νέας κουλτούρας χρησιμοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία τους (Tiedt, 2006:118).

Ο παιδαγωγός είναι επιφορτισμένος με το δύσκολο έργο της κάμψης των προκαταλήψεων και της αποφυγής της κατηγοριοποίησης των μαθητών, φροντίζοντας να αποφευχθούν οι εντάσεις μεταξύ των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (ΕΑΔΑΠ, 2004:27-30; Γεωργογιάννης, 2008:85). Η ενσυναίσθηση είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο απαραίτητο για το σύνολο των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοήσουν τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών, τις πρακτικές αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες που βιώνουν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να κατανοήσουν τις ψυχολογικές και διανοητικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στους μαθητές εξαιτίας της προσαρμογής τους σε ένα νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και της διαμόρφωσης νέων πολιτισμικών στάσεων και συμπεριφορών (Γεωργογιάννης, 2006:222).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί του 21^{ου} αιώνα να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις είναι αναγκαία η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος ώστε να πραγματοποιηθεί ομαλά η κοινωνική ένταξη του συνόλου των μαθητών, προωθώντας

παράλληλα την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και ενισχύοντας την επίτευξη των στόχων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η διαρκής τους ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με τις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που συνεχώς μεταβάλλεται και τις στρατηγικές εκείνες που πρέπει να εφαρμοστούν για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαπολιτισμική επιμόρφωση ενημερώνονται σχετικά με τις μεθοδολογικές πρακτικές διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ενημερώνονται εκτενώς σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές. Η γνώση των παραπάνω βοηθά τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και να προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να διασφαλίζουν την σωστή λειτουργία του σχολείου αλλά και την ψυχική ισορροπία των παιδιών (Μάρκου & Παρθένης, 2011:253).

Η λανθασμένη και αρνητικά διακείμενη αντιμετώπιση των μεταναστών μαθητών από μαθητές και γονείς της χώρας υποδοχής μπορεί να αντικρουστεί αποτελεσματικά όταν οι εκπαιδευτικοί έχοντας τις ανάλογες γνώσεις είναι σε θέση να υπερασπιστούν τη θέση και τη διαφορετικότητα των μεταναστών μαθητών προσπαθώντας μέσα από τη δική τους οπτική να μεταβάλλουν και την οπτική γονέων και γηγενών μαθητών αποτρέποντας την εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων (Παπάς, 1998).

Επομένως, αντιλαμβάνεται κανείς πως το αποτελεσματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των παιδαγωγών καθιστά ικανούς τους εκπαιδευτικούς να παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο ενισχύοντας τον περιορισμό των προκαταλήψεων. Για να συμβεί βέβαια κάτι τέτοιο θεωρείται αναγκαία η απόκτηση εμπειριών και η ανάπτυξη του αισθήματος της αλληλεγγύης και του σεβασμού με στόχο τη συμπερίληψη κάθε μαθητή στη διαδικασία μάθησης αλλά και στην κοινωνικοποίηση που προσφέρει το σχολικό περιβάλλον (Μάρκου, 1996:65). Για το σκοπό αυτό προτείνεται η δημιουργία ενός προγράμματος εκπαίδευσης των παιδαγωγών που να περιλαμβάνει την εκμάθηση διδακτικών μεθόδων και πρακτικών και το οποίο θα ενημερώνει διαρκώς το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τις νέες

εκπαιδευτικές διαπολιτισμικές ανάγκες που προκύπτουν ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες με στόχο τη διαπολιτισμική επαγρύπνηση (Ζαχαριά, 2018).

3.1.1 Επάρκεια – Ετοιμότητα

Οι όροι επάρκεια και ετοιμότητα χρησιμοποιούνται για την περιγραφή ενός εύρους καταστάσεων στον παιδαγωγικό χώρο, ενώ συχνά η λανθασμένη χρήση τους και η επικάλυψή τους δημιουργεί σύγχυση και ασάφειες. Στην ουσία οι δύο όροι περιγράφουν δύο διαφορετικές καταστάσεις. Η επάρκεια της διδασκαλίας αποτελεί την βεβαίωση που κατέχει ένας εκπαιδευτικός ή επαγγελματίας για την ικανότητα διδασκαλίας, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας. Η βεβαίωση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την νόμιμη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου και επιτυγχάνεται με την λήψη ορισμένων διπλωμάτων και επιβεβαιώνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού σε γνώση και δεξιότητες ώστε να ανταπεξέλθει στην διδακτική διαδικασία. Αντίθετα η ετοιμότητα αφορά την ικανότητα κάποιου ατόμου ή ομάδας στην άμεση αντίληψη και κατάλληλη αντίδραση σε περιβαλλοντικά δεδομένα, την ικανότητά τους να εκμαιεύσουν έννοιες, νοήματα, και δεδομένα ορισμένων διαδικασιών και κατά πόσο είναι σε θέση να αντιδράσουν άμεσα σε αυτά. Συνοψίζοντας, η επάρκεια περιγράφει την ικανότητα του ατόμου, τις γνώσεις στο αντικείμενο που ασχολείται. Η ετοιμότητα περιγράφει την ικανότητα άμεσης αντίληψης και την δυνατότητα αντιμετώπισης των εισερχόμενων περιβαλλοντικών δεδομένων και την ικανότητα μεταδοτικότητας στον εκπαιδευόμενο (Γεωργογιάννης, 2006).

Με τον όρο διαπολιτισμική επάρκεια περιγράφεται κάθε γνώση ενός διδάσκοντα σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες και πολιτισμούς που συναναστρέφεται και αφορά τη δίγλωσση εκπαίδευση, τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, τα μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης ή τις διδακτικές μεθόδους και άλλα. Η διαπολιτισμική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχεται είτε από το πτυχίο του είτε από πιστοποιημένη επιμόρφωση. Αντίθετα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα περιγράφει την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να εφαρμόσει πρακτικά τη γνώση του αναφορικά με τα διαπολιτισμικά ερεθίσματα, να κατέχει τις ανθρώπινες αξίες και να αντιδρά ικανοποιητικά σε αυτά (Γεωργογιάννης, 2006; Γεωργογιάννης, 2008; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σημαντικό να περιλαμβάνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους να διαχειριστούν τις καταστάσεις και να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στην διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, την ικανότητά του να παρέχει αποτελεσματική εκπαίδευση και παράλληλα να ανταποκρίνεται κατάλληλα στην σημερινή κατάσταση της σχολικής τάξης, όπου συνυπάρχουν εκπαιδευόμενοι από διάφορες κουλτούρες και πολιτισμούς. Στόχος του πρέπει να είναι η αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης ενώ παράλληλα θα προωθείται η αρμονική συνύπαρξη και ισότητα των μαθητών (Γεωργογιάννης, 2006).

3.1.2 Αυτοαποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran et al. (1998) η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται : «Καθώς ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις αυτοαντιλήψεις του για τη διδακτική ικανότητα του, κρίνει ατομικές ικανότητες όπως δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή γνωρίσματα προσωπικότητας σε αντιπαράθεση με τις ατομικές αδυναμίες ή το ‘παθητικό’ του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο». Η ανάγκη για την ποσοτικοποίηση ποιοτικών δεικτών όπως της αυτοαποτελεσματικότητας, οδήγησε στη δημιουργία μιας κλίμακας μέτρησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Teaching Efficacy Scale – TES) στις αρχές του ‘80 από τους Gibson και Dembo (1984). Η κλίμακα περιλαμβάνει 30 στοιχεία (items) με τα οποία υπολογίζεται η διδακτική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο προέκυψαν δύο συνιστώσες, οι οποίες ονομάστηκαν προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα (ΠΔΑ) (Personal Teaching Efficacy – PTE) και γενική διδακτική αποτελεσματικότητα (ΓΔΑ) (General Teaching Efficacy – GTE). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με διάφορους παράγοντες του σχολείου όπως το ίδρυμα, τους εκπαιδευόμενους και τους ίδιους τους διδάσκοντες, από τον καθορισμό των διαθέσιμων πόρων και καταστάσεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002).

Μια ενδεχόμενη αποτυχία μπορεί να δράσει αρνητικά στην αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, να ενισχύσει το φόβο για επανάληψή της μειώνοντας την ψυχολογία και την

παραγωγικότητά του (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Η ομαλή λειτουργία και αυτορρύθμιση της κατάστασης κάνει τον δάσκαλο να νιώθει αυτοαποτελεσματικός και σε κατάλληλη θέση να ορίσει στόχους συγκεκριμένους και απτούς (Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999). Οι διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθηθούν τόσο εντός όσο και εκτός τάξης κρίνονται από την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων, την ικανότητά τους και την αυτοαποτελεσματικότητα των ίδιων των μαθητών (Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001; Henson, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Caprara et al., 2006).

Όταν ένας εκπαιδευτικός διαθέτει ικανοποιητική αυτοαποτελεσματικότητα διαθέτει τα εξής στοιχεία: οργανωτικότητα, σχεδιασμό και αφοσίωση (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), ενώ η ικανότητα αυτή βοηθά ώστε να καθορίζονται υψηλότεροι στόχοι για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενισχύοντας την δεξιότητα της αυτοδιαχείρισης (Somech & Drach-Zahavy, 2000), έχουν αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό, προτιμούν τον διάλογο και τον έπαινο έναντι της τιμωρίας, την ισότητα, επενδύουν χρόνο στους αδύναμους μαθητές, δοκιμάζουν καινοτομίες και πειραματισμούς (Sartawi & Alghazo, 2006; Henson et al, 2001· Evers et al., 2002). Έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων στα τμήματα ένταξης με τη χρήση της κλίμακας TES των Gibson & Dembo κατέληξε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα διαθέτουν τα στοιχεία της οργανωτικότητας και του ενθουσιασμού, της ισότητας και της δικαιοσύνης μεταξύ των μαθητών τους, η διδασκαλία τους είναι σαφής και προγραμματισμένη ενώ συχνά τείνουν να χρησιμοποιούν και νέες μεθόδους και τεχνικές (Coladarci & Breton, 1997).

3.2 Απόψεις εκπαιδευτικών

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται έντονα στην σχολική κοινωνία όπου μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα ζητήματα που χρίζουν αντιμετώπιση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντικός για την προώθηση της αλληλεγγύης και της συνύπαρξης μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Έτσι κρίνεται σημαντικό να αναλυθούν οι απόψεις τους για τον τρόπο που διαχειρίζονται την διαπολιτισμικότητα στην τάξη και τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν. Για αρκετούς μελετητές οι ανισότητες που παρατηρούνται στις σχολικές τάξεις είναι εμφανείς και

οι ρατσιστικές συμπεριφορές έντονες. Οι κύριοι παράγοντες που εντοπίζονται είναι η γλωσσική και η πολιτισμική ετερότητα που οδηγεί σε έλλειψη συνεννόησης, σε σύγχυση και σε συγκρούσεις. Από έρευνα της Παπαδημητρίου (2020) διαπιστώνεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρατηρούν διάφορους παράγοντες που ενισχύουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές από τους γηγενείς συνομήλικούς τους. Παράγοντες όπως η δυσκολία στη γλώσσα και στην κατανόηση, ενδυματολογικές διαφορές, θρησκευτικές διαφορές, οι υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις των γηγενών και η χαμηλότερη οικονομική κατάσταση συντελούν στη δημιουργία προκαταλήψεων. Η έρευνα προσθέτει πως δεν προσφέρεται ικανοποιητική εκπαίδευση στους μαθητές άλλων χωρών και οι μαθησιακές δυσκολίες τους οφείλονται στην ελλιπή διδακτέα ύλη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπαδημητρίου, 2020).

Προγενέστερη μελέτη της Λαναρά (2016) σε εκπαιδευτικούς, διερευνώντας τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά τους κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο παράγοντας του φύλου και της ηλικίας συσχετίζεται με τη στάση απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε μελλοντική κατάρτισή τους. Οι γυναίκες του δείγματος εμφανίστηκαν πιο θετικές απέναντί της, ενώ με την αύξηση της ηλικίας παρατηρήθηκε η μείωση της άποψης πως η μελλοντική τους εκπαίδευση θα είναι χρήσιμη στην τάξη. Από έρευνα της Κολούτσου (2018) για τις απόψεις 171 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση η έρευνα κατέδειξε γενικά τη θετική τους στάση αλλά και τη γνώση τους απέναντι στις απαιτήσεις που υπάρχουν. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και οι ντόπιοι είναι σημαντικό να συνυπάρχουν στη σχολική τάξη, ενώ υποστηρίζεται πως και οι μεν και οι δε έχουν αρκετά οφέλη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο γνωστικών όσο και συναισθηματικών και κοινωνικών. Πιστεύουν ακόμη πως η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση και η συνύπαρξη μαθητών διαφορετικών πολιτισμών στην ίδια τάξη είναι δυνατόν να ενισχύσουν στην καλύτερη ένταξη και την αποδοχή των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών αρχικά από τους συνομήλικούς τους και κατ' επέκταση από την κοινωνία μακροχρόνια. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ηλικία τους ή το φύλο τους σε γενικά πλαίσια αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εφαρμογής των μέσων που θα οδηγήσουν στην επιτυχία της. Δεν παύουν όμως να παρατηρούνται και ορισμένες παράμετροι που εμποδίζουν την ομαλή

διαπολιτισμική επικοινωνία. Συχνά παρατηρούνται καθοριστικοί παράγοντες, φαινόμενα κοινωνικής διάκρισης, επιθετικές συμπεριφορές, ανάπτυξη στερεοτυπικών στάσεων και προκαταλήψεων βάσει λανθασμένων αντιλήψεων και ρατσισμού ανάμεσα στους συνομήλικους αλλά και μερικές φορές από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς των παιδιών. Τα φαινόμενα αυτά ενισχύονται από τις ελλειμματικές γνώσεις και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των διαπολιτισμικών περιβαλλόντων στην τάξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη ήδη από νεαρές ηλικίες όπου είναι ευκολότερη η διαμόρφωση υγιών απόψεων αναφορικά με κοινωνικά θέματα, αναπτύσσεται ο ορθολογισμός και η καταπολέμηση ρατσιστικών συμπεριφορών και στάσεων αντιπαλότητας (Νικολάου, 2011:222-223).

Σύμφωνα με τους Αγγελοπούλου & Μάνεση (2018), οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν ελλιπή κατάρτιση παιδαγωγικών μεθόδων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ακόμη μικρότερη συμβουλευτική κατάρτιση. Από την έρευνα διαπιστώνεται η διαφορά των απόψεων βάσει του φύλου και του χρόνου προϋπηρεσίας καθότι οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαπολιτισμικότητα σε αντίθεση με τους άντρες που εμφανίζουν μεγαλύτερη προκατάληψη και παράλληλα, όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία τόσο εντυπώνεται η στερεοτυπική αντίληψη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Ωστόσο, είναι πολύ θετικό το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις και τους δημιουργείται η ανάγκη να τις καταρρίψουν συμμετέχοντας σε σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα ανασχεσίς τους και κατανόησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των εργαλείων που πρέπει να χρησιμοποιούν για την προάσπισή της (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2018).

Αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ακολουθήσει μια σταδιακή διαδικασία ένταξης των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών στο μάθημα και να τα προσαρμόσει ανάλογα με τις ανάγκες τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός σε υπάρχοντες και νέους τρόπους εκπαίδευσης, διατηρώντας και εξελίσσοντας το υπάρχον μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών. Το κριτήριο αυτό θεωρείται πως θα ενισχύσει το αίσθημα ασφάλειάς τους και της αυτοπεποίθησής τους, θα βελτιώσει την συμμετοχή τους, την ομαδικότητα και τη συνεργασία με το σύνολο (Γεωργογιάννης, 1999:53). Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών παρουσιάζεται στην μελέτη της

Λαναρά (2016) όπου φαίνεται πως σε τάξεις με μικρό πλήθος μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει επιρροή στην επίδοση ενώ σε μεγαλύτερο πλήθος μη γηγενών μαθητών οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν άποψη ή συμφωνούν στην επιρροή. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει η συσχέτιση πλήθους μαθητών και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους καθώς οι εκπαιδευτικοί που συντονίζουν τάξεις με λιγότερα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συμφωνούν πως οι μαθητές εξελίσσονται, ενώ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερους μαθητές δεν συμφωνούν τόσο (Λαναρά, 2016).

Παρόλο που τα μειονεκτήματα της γλωσσικής διαφοράς είναι αισθητά και σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς δημιουργούν προβλήματα κατανόησης, ωστόσο, στις θετικές επιδράσεις της διαφορετικότητας των παιδιών που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο προστίθεται η ευελιξία τους στην προσαρμογή. Η αλλαγή περιβαλλόντων σε συνδυασμό με το νεαρό της ηλικίας τους οδηγεί τα παιδιά αυτά να είναι πιο δεκτικά σε μεθόδους ένταξης και τα κάνει πιο συνεργάσιμα με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας και δεξιότητες συμπεριφοράς που θα τους ευνοήσει μελλοντικά κοινωνικά και επαγγελματικά. Τα μικτά και ολιγομελή τμήματα υποστηρίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πως θα βοηθήσουν στην σωστή διαχείριση των βασικών μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζουν τα μη γηγενή παιδιά ενισχύοντας την κοινωνικότητα του συνόλου των μαθητών και μειώνοντας τα φαινόμενα ρατσισμού και προκατάληψης (Κολούτσου, 2018).

Κεφάλαιο 4ο Μεθοδολογία

4.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο την εξέταση του θεωρητικού υπόβαθρου των εννοιών πολιτισμός, ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μοντέλα εκπαίδευσης και την ταυτόχρονη ανασκόπηση με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε περιβάλλον πολιτισμικής ετερότητας. Παράλληλα, στόχος του ερευνητή αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ανίχνευση των παραγόντων που διαμορφώνουν αυτές τις απόψεις και την επανεξέταση των αναγκών τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι της έρευνας ο ερευνητής θέτει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιον τρόπο επηρεάζουν τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τη διαπολιτισμική αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές ;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών τους;
- Με ποιον τρόπο επηρεάζουν τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών την εμπιστοσύνη, την ευχαρίστηση και την προσήλωση των μαθητών με διαφοροποιημένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά;

4.2 Διαδικασία έρευνας - Δείγμα

Προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, ώστε να συγκεντρωθεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων (N=180) και στη συνέχεια να αναλυθούν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν. Η ποσοτική ανάλυση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται στη μελέτη κοινωνικών φαινομένων και είναι ιδιαίτερα δημοφιλής εξαιτίας της ακρίβειας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων αλλά και της ευκολίας που παρουσιάζει στην επεξεργασία των δεδομένων. Από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις ποσοτικές έρευνες επιλέχθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας. Η επισκόπηση είναι μια μέθοδος μέσω της

οποίας μπορούμε να διαπιστώσουμε τις θέσεις, τις απόψεις και τις στάσεις ενός πληθυσμού πάνω σε ένα ζήτημα. Το εργαλείο που επιλέχθηκε ως όργανο μέτρησης, και τεκμηρίωσης των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Η διάθεση των ερωτηματολογίων θα γίνει μέσω του διαδικτύου και ο ερευνητής θα ενημερώσει τους συμμετέχοντες αναφορικά με τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, διασφαλίζοντας παράλληλα την ανωνυμία των απαντήσεών τους και την αποκλειστική χρήση τους για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας ο ερευνητής δημιούργησε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις κοινωνικοδημογραφικού χαρακτήρα με στόχο τη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στο μέρος αυτό περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας, η οικογενειακή κατάσταση κ.ά. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η Διαπολιτισμική κλίμακα ευαισθησίας (ISS), ISS-24 η οποία αποτελείται από 24 ερωτήσεις της 5βάθμιας κλίμακας Likert. Το σύνολο των 24 ερωτήσεων χωρίζονται σε 5 υποκλίμακες που αφορούν τη σύμβαση αλληλεπίδρασης (1, 11, 13, 21, 22, 23, 24), το σεβασμό στις πολιτιστικές διαφορές (2, 7, 8, 16, 18, 20), την εμπιστοσύνη (3, 4, 5, 6, 10), την απόλαυση της αλληλεπίδρασης (9, 12, 15) και προσοχή/ παρακολούθηση της αλληλεπίδρασης (14, 17, 19).

4.4 Στατιστική ανάλυση

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ο ερευνητής θα προχωρήσει στην καταχώρηση τους και την πραγματοποίηση των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων. Αρχικά ο ερευνητής μέσω της περιγραφικής ανάλυσης θα περιγράψει το κοινωνικοδημογραφικό προφίλ του δείγματος χρησιμοποιώντας τη συχνότητα για διατάξιμες και κατηγορικές μεταβλητές και τα μέτρα θέσης και διασποράς για συνεχείς μεταβλητές. Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθούν οι κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι ανάλογα με το είδος των μεταβλητών προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα θα πραγματοποιηθούν έλεγχοι

μέσων τιμών t-test και ANOVA αλλά και ο έλεγχος συσχέτισης Pearson. Για τη διεξαγωγή των ελέγχων θα χρησιμοποιηθεί το στατιστικό πακέτο SPSSv21.

Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα ανάλυσης

5.1 Περιγραφική ανάλυση

Πίνακας 1 Κατανομή του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και της ύπαρξης παιδιών του δείγματος

		N	%
Φύλο	Άντρας	70	38.3%
	Γυναίκα	113	61.7%
	Σύνολο	183	100.0%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	20	10.9%
	Έγγαμος/η	142	77.6%
	Διαζευγμένος/η	18	9.8%
	Χήρος/α	3	1.6%
	Σύνολο	183	100.0%
Έχετε παιδιά;	Ναι	151	82.5%
	Όχι	32	17.5%
	Σύνολο	183	100.0%

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως 113 (61.7%) από τους 183 συμμετέχοντες είναι γυναίκες και 70 (38.3%) είναι άντρες. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος 142 (77.6%) συμμετέχοντες είναι έγγαμοι και 3 (1.6%) είναι χήροι. Στην ερώτηση «Έχετε παιδιά;» 151 (82.5%) απάντησαν θετικά και 32 (17.5%) έδωσαν αρνητική απάντηση.

Πίνακας 2 Κατανομή της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και του τόπου διαμονής του δείγματος

		N	%
Ηλικία	έως 30	11	6.0%
	31-40	18	9.8%
	41-50	47	25.7%
	51 και άνω	107	58.5%
	Σύνολο	183	100.0%
Χρόνια προϋπηρεσίας	έως 3 έτη	13	7.1%
	4-10	12	6.6%
	11-20	51	27.9%
	21 και άνω	107	58.5%
	Σύνολο	183	100.0%
Τόπος	Αγροτική περιοχή	27	14.8%
	Ημιαστική περιοχή	25	13.7%
	Αστική περιοχή	131	71.6%
	Σύνολο	183	100.0%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 107 (58.5%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν πως είναι άνω των 51 ετών και 11 (6%) δήλωσαν πως είναι κάτω των 30. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους 107 (58.5%) εκ των ερωτηθέντων απάντησαν πως εργάζονται για περισσότερο από 21 έτη και 12 (6.6%) απάντησαν πως εργάζονται 4 έως 10 χρόνια. Σε ερώτηση για τον τόπο διαμονής τους 156 (85.3%) από τους συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν σε αστική ή ημιαστική περιοχή και 27 (14.8%) απάντησαν πως μένουν σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 3 Κατανομή της εκπαίδευσης και της σχέσης εργασίας του δείγματος

		N	%
Εκπαίδευση	Βασικό πτυχίο	108	59.0%
	Δεύτερο πτυχίο	12	6.6%
	Μεταπτυχιακό	60	32.8%
	Διδακτορικό	3	1.6%
Σύνολο		183	100.0%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	169	92.3%
	Αναπληρωτής/τρια	14	7.7%
	Σύνολο	183	100.0%

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα 108 (59%) εκ των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου σπουδών και 3 (1.6%) πως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Επιπλέον σε ερώτηση για τη σχέση εργασίας του δείγματος 169 (92.3%) απάντησαν πως είναι μόνιμοι υπάλληλοι και 14 (7.7%) πως εργάζονται ως αναπληρωτές.

Πίνακας 4 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 1-6 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας

	Mean	SD
1.Μου αρέσει να αλληλοεπιδράω με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς	3.8	1.0
2.Πιστεύω πως οι άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς είναι πιο στενόμυαλοι.	1.8	0.7
3.Είμαι σίγουρος για τον εαυτό μου στην αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.	3.6	0.9
4.Δυσκολεύομαι να μιλήσω μπροστά σε ανθρώπους άλλων πολιτισμών.	1.9	0.9
5.Πάντα ξέρω τι να πω όταν αλληλεπιδράω με άτομα διαφορετικών πολιτισμών.	3.3	0.9

6.Μπορώ να είμαι τόσο κοινωνικός όσο θέλω να είμαι όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.	3.7	1.0
---	-----	-----

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα στην ερώτηση «1.Μου αρέσει να αλληλεπιδράω με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς» η μέση τιμή είναι 3.8 και η τυπική απόκλιση 1, ενώ στην ερώτηση «2.Πιστεύω πως οι άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς είναι πιο στενόμυαλοι.» η μέση τιμή είναι 1.8 και η τυπική απόκλιση 0.7. Στην ερώτηση «3.Είμαι σίγουρος για τον εαυτό μου στην αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.» η μέση τιμή είναι 3.6 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «4.Δυσκολεύομαι να μιλήσω μπροστά σε ανθρώπους άλλων πολιτισμών.» η μέση τιμή είναι 1.9 και η τυπική απόκλιση 0.9. Στην ερώτηση «5.Πάντα ξέρω τι να πω όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικών πολιτισμών.» η μέση τιμή είναι 3.3 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «6.Μπορώ να είμαι τόσο κοινωνικός όσο θέλω να είμαι όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.» η μέση τιμή είναι 3.7 και η τυπική απόκλιση 1.

Πίνακας 5 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 7-12 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας

	Mean	SD
7.Δεν μου αρέσει να είμαι με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.	1.7	0.8
8.Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς.	4.4	0.8
9.Αναστατώνομαι εύκολα όταν αλληλεπιδράω με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.	1.8	0.8
10.Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδράω με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς	3.6	0.9
11.Τείνω να περιμένω πριν σχηματίσω μια εντύπωση όταν συναντώ ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	3.7	1.0
12.Συχνά αποθαρρύνομαι όταν είμαι με άτομα διαφορετικών πολιτισμών	2.0	0.9

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα στην ερώτηση «7.Δεν μου αρέσει να είμαι με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.» η μέση τιμή είναι 1.7 και η τυπική απόκλιση 0.8, ενώ στην ερώτηση «8.Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς.» η μέση τιμή είναι 4.4 και η τυπική απόκλιση 0.8. Στην ερώτηση «9.Αναστατώνομαι εύκολα όταν αλληλεπιδράω με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.» η μέση τιμή είναι 1.8 και η τυπική απόκλιση 0.8, ενώ στην ερώτηση «10.Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδράω με ανθρώπους από

διαφορετικούς πολιτισμούς» η μέση τιμή είναι 3.6 και η τυπική απόκλιση 0.9. Στην ερώτηση «11.Τείνω να περιμένω πριν σχηματίσω μια εντύπωση όταν συναντώ ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.» η μέση τιμή είναι 3.7 και η τυπική απόκλιση 1.0, ενώ στην ερώτηση «12.Συχνά αποθαρρύνομαι όταν είμαι με άτομα διαφορετικών πολιτισμών» η μέση τιμή είναι 2 και η τυπική απόκλιση 0.9.

Πίνακας 6 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 13-18 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας

	Mean	SD
13.Είμαι ανοιχτόμυαλος απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.	4.0	0.9
14.Είμαι πολύ προσεκτικός όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.	3.3	1.1
15.Συχνά νιώθω άχρηστος/η όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών	1.7	0.6
16.Σέβομαι τη συμπεριφορά ατόμων με διαφορετικό πολιτισμό.	4.1	0.8
17.Προσπαθώ να αποκτήσω όσο περισσότερες γνώσεις μπορώ όταν έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους άλλων πολιτισμών.	4.0	0.9
18.Δεν δέχομαι τη γνώμη ανθρώπων άλλων πολιτισμών.	1.6	0.8

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα στην ερώτηση «13.Είμαι ανοιχτόμυαλος απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.» η μέση τιμή είναι 4 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «14.Είμαι πολύ προσεκτικός όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς.» η μέση τιμή είναι 3.3 και η τυπική απόκλιση 1.1. Στην ερώτηση «15.Συχνά νιώθω άχρηστος/η όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών» η μέση τιμή είναι 1.7 και η τυπική απόκλιση 0.6, ενώ στην ερώτηση «16.Σέβομαι τη συμπεριφορά ατόμων με διαφορετικό πολιτισμό.» η μέση τιμή είναι 4.1 και η τυπική απόκλιση 0.8. Στην ερώτηση «17.Προσπαθώ να αποκτήσω όσο περισσότερες γνώσεις μπορώ όταν έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους άλλων πολιτισμών.» η μέση τιμή είναι 4 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «18.Δεν δέχομαι τη γνώμη ανθρώπων άλλων πολιτισμών.» η μέση τιμή είναι 1.6 και η τυπική απόκλιση 0.8.

Πίνακας 7 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση ερωτήσεων 19-24 της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας

	Mean	SD
19. Είμαι ευαίσθητος/η απέναντι στις λεπτές διαφορετικές πολιτισμικές έννοιες του συνομιλητή μου κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής μας.	3.9	0.8
20. Πιστεύω πως ο πολιτισμός μου είναι καλύτερος από άλλους πολιτισμούς.	2.2	1.0
21. Συχνά αντιδρώ θετικά απέναντι σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών κατά την αλληλεπίδρασή μας.	3.9	0.9
22. Αποφεύγω καταστάσεις στις οποίες θα πρέπει να έρθω σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.	1.7	0.8
23. Συχνά δείχνω ότι κατανοώ των συνομιλητή μου τόσο με λεκτικές όσο και μη λεκτικές κινήσεις.	3.8	0.9
24. Απολαμβάνω την πολιτισμική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο συνομιλητή μου κι εμένα.	3.5	1.1

Από τον παραπάνω πίνακα στην ερώτηση «19. Είμαι ευαίσθητος/η απέναντι στις λεπτές διαφορετικές πολιτισμικές έννοιες του συνομιλητή μου κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής μας.» η μέση τιμή είναι 3.9 και η τυπική απόκλιση 0.8, ενώ στην ερώτηση «20. Πιστεύω πως ο πολιτισμός μου είναι καλύτερος από άλλους πολιτισμούς.» η μέση τιμή είναι 2.2 και η τυπική απόκλιση 1. Στην ερώτηση «21. Συχνά αντιδρώ θετικά απέναντι σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών κατά την αλληλεπίδρασή μας.» η μέση τιμή είναι 3.9 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «22. Αποφεύγω καταστάσεις στις οποίες θα πρέπει να έρθω σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.» η μέση τιμή είναι 1.7 και η τυπική απόκλιση 0.8. Στην ερώτηση «23. Συχνά δείχνω ότι κατανοώ των συνομιλητή μου τόσο με λεκτικές όσο και μη λεκτικές κινήσεις.» η μέση τιμή είναι 3.8 και η τυπική απόκλιση 0.9, ενώ στην ερώτηση «24. Απολαμβάνω την πολιτισμική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο συνομιλητή μου κι εμένα.» η μέση τιμή είναι 3.5 και η τυπική απόκλιση 1.1.

Πίνακας 8 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση υποκλιμάκων διαπολιτισμικής ευαισθησίας

	Mean	SD
Σύμπλεξη (ISS24)	3.9	0.6
Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)	4.2	0.5
Εμπιστοσύνη (ISS24)	3.7	0.7
Απόλαυση (ISS24)	4.2	0.6
Προσήλωση (ISS24)	3.7	0.7

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα στη μεταβλητή «Σύμπλεξη (ISS24)» η μέση τιμή είναι 3.9 και η τυπική απόκλιση 0.6, ενώ στη μεταβλητή «Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)» η μέση τιμή είναι 4.2 και η τυπική απόκλιση 0.5. Στη μεταβλητή «Εμπιστοσύνη (ISS24)» η μέση τιμή είναι 3.7 και η τυπική απόκλιση 0.7, στη μεταβλητή «Απόλαυση (ISS24)» η μέση τιμή είναι 4.2 και η τυπική απόκλιση 0.6, ενώ στη μεταβλητή «Προσήλωση (ISS24)» η μέση τιμή είναι 3.7 και η τυπική απόκλιση 0.7.

5.2 Επαγωγική ανάλυση

Πίνακας 9 Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας των υποκλιμάκων της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας

	Cronbach's Alpha	N of Items
Σύμπλεξη (ISS24)	0.808	7
Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)	0.619	6
Εμπιστοσύνη (ISS24)	0.766	5
Απόλαυση (ISS24)	0.609	3
Προσήλωση (ISS24)	0.642	3
Σύνολο (ISS24)	0.891	24

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως ο δείκτης Cronbach είναι μεγαλύτερος $>0,600$ σε όλες τις υποκλίμακες, και δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο είναι σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό, η συγκεκριμένη κλίμακα εξετάζει τη διαπολιτισμική ευαισθησία του δείγματος.

Πίνακας 10 Αποτελέσματα συσχέτισης του φύλου με τη κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας

Φύλο	N	Mean	t	df	Sig.	
Σύμπλεξη (ISS24)	Άντρας	70	3.5	-7.291	181	0.000
	Γυναίκα	113	4.1			
Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)	Άντρας	70	3.9	-7.349	181	0.000
	Γυναίκα	113	4.4			
Εμπιστοσύνη (ISS24)	Άντρας	70	3.2	-9.231	181	0.000
	Γυναίκα	113	3.9			
Απόλαυση (ISS24)	Άντρας	70	4.0	-2.963	181	0.003
	Γυναίκα	113	4.3			
Προσήλωση (ISS24)	Άντρας	70	3.5	-3.392	181	0.001
	Γυναίκα	113	3.9			

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος και τις μεταβλητές «Σύμπλεξη (ISS24)» (Sig<0.05), «Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)» (Sig<0.05), «Εμπιστοσύνη (ISS24)» (Sig<0.05), «Απόλαυση (ISS24)» (Sig=0.003<0.05) και «Προσήλωση (ISS24)» (Sig=0.001<0.05). Σε κάθε περίπτωση την υψηλότερη μέση τιμή συγκεντρώνει ο πληθυσμός των γυναικών.

Πίνακας 11 Αποτελέσματα συσχέτισης της σχέσης εργασίας με τη κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας

Σχέση εργασίας		N	Mean	SD	t	df	Sig.
Προσήλωση (ISS24)	Μόνιμος/η	169	3.8	0.7	2.168	181.000	0.044
	Αναπληρωτής/τρια	14	3.5	0.5			

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σχέση εργασίας του δείγματος και τη μεταβλητή «Προσήλωση (ISS24)» ($\text{Sig}=0.044 < 0.05$). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μόνιμοι εργαζόμενοι του δείγματος (3.8 ± 0.7).

Πίνακας 12 Αποτελέσματα συσχέτισης της ηλικίας με την κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας

		Σύμπλεξη (ISS24)	Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)	Εμπιστοσύνη (ISS24)	Προσήλωση (ISS24)
	Correlation	.571**	.441**	.413**	.377**
Ηλικία	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	183	183	183	183

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της ηλικίας και της υποκλίμακας σύμπλεξης ($r^2=0.571$, $\text{sig}<0.05$), της υποκλίμακας σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές ($r^2=0.441$, $\text{sig}<0.05$), εμπιστοσύνη ($r^2=0.413$, $\text{sig}<0.05$) και την προσήλωση ($r^2=0.377$, $\text{sig}<0.05$). Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι καθώς αυξάνεται η ηλικία του δείγματος αυξάνεται και η τιμή των αντίστοιχων υποκλιμάκων, επομένως καθώς αυξάνεται η ηλικία, αυξάνεται το επίπεδο της σύμπλεξης, ο σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές, το επίπεδο της εμπιστοσύνης και η προσήλωση.

Πίνακας 13 Αποτελέσματα συσχέτισης της προϋπηρεσίας με την κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας

		Σύμπλεξη (ISS24)	Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)	Εμπιστοσύνη (ISS24)	Προσήλωση (ISS24)
Χρόνια προϋπηρεσίας	Correlation	.406**	.261**	.280**	.335**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	183	183	183	183

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και της υποκλίμακας σύμπλεξης ($r^2=0.406$, $\text{sig}<0.05$), της υποκλίμακας σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές ($r^2=0.261$, $\text{sig}<0.05$), εμπιστοσύνη ($r^2=0.280$, $\text{sig}<0.05$) και την προσήλωση ($r^2=0.335$, $\text{sig}<0.05$). Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι καθώς αυξάνεται η προϋπηρεσία του δείγματος αυξάνεται και η τιμή των αντίστοιχων υποκλιμάκων, επομένως καθώς αυξάνεται η προϋπηρεσία, αυξάνεται το επίπεδο της σύμπλεξης, ο σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές, το επίπεδο της εμπιστοσύνης και η προσήλωση.

Πίνακας 14 Αποτελέσματα συσχέτισης του εκπαιδευτικού επιπέδου με την κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας

		Σύμπλεξη (ISS24)	Σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές (ISS24)	Εμπιστοσύνη (ISS24)	Απόλαυση (ISS24)
Εκπαίδευση	Correlation	.212**	.357**	.318**	.220**
	Sig.	0.004	0.000	0.000	0.003
	N	183	183	183	183

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της υποκλίμακας σύμπλεξης ($r^2=0.212$, $\text{sig}<0.05$), της υποκλίμακας σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές ($r^2=0.357$, $\text{sig}<0.05$), εμπιστοσύνη ($r^2=0.318$, $\text{sig}<0.05$) και την προσήλωση ($r^2=0.220$, $\text{sig}<0.05$). Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι καθώς αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος αυξάνεται και η τιμή των αντίστοιχων υποκλιμάκων, επομένως καθώς αυξάνεται το

εκπαιδευτικό επίπεδο, αυξάνεται το επίπεδο της σύμπλεξης, ο σεβασμός στις πολιτιστικές διαφορές, το επίπεδο της εμπιστοσύνης και η προσήλωση.

Κεφάλαιο 6^ο Συζήτηση – Συμπεράσματα

6.1 Συζήτηση

Στη σύγχρονη εποχή οι περισσότερες κοινωνικές ομάδες χαρακτηρίζονται από έντονα πολυπολιτισμικά στοιχεία. Το γεγονός αυτό είναι αποτέλεσμα των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών μεταβολών που παρατηρούνται, καθώς και εξαιτίας του φαινομένου της έντονης μετανάστευσης των τελευταίων ετών. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ανίχνευση των παραγόντων που διαμορφώνουν αυτές τις απόψεις και την επανεξέταση των αναγκών τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 183 συνολικά εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι περισσότερες είναι γυναίκες (61.7%), είναι έγγαμες (77.6%) και έχει παιδιά (82.5%). Πρόκειται για εκπαιδευτικούς ηλικίας 51 και άνω (58.5%) και η προϋπηρεσία τους στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη των 21 ετών (58.5%). Ο τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση αστικές περιοχές (71.6%), είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου σπουδών (59%) και εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί (92.3%). Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με σεβασμό τη διαφορετικότητα των μαθητών (4.2 ± 0.5) με αποτέλεσμα να ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η ικανοποίηση των μαθητών από την διαδικασία μάθησης (4.2 ± 0.6).

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας απέδειξαν πως το φύλο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, οι γυναίκες είναι εκείνες που φαίνεται να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Παρόμοιες έρευνες, όπως οι έρευνες των Λαναρά (2016) και Αγγελοπούλου & Μάνεση (2018) οδήγησαν σε αποτελέσματα που συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που αποδεικνύουν πως το φύλο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την διαπροσωπική ευαισθησία και προσέγγιση τους στην εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική ευαισθησία των γυναικών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη από αυτή των ανδρών συναδέλφων τους και είναι περισσότερο πιθανό να εφαρμόσουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Ακόμη, ένας παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στην υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και στην επίδειξη

διαπολιτισμικής ευαισθησίας είναι η σχέση εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσηλωμένοι στην υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Τόσο η ηλικία όσο και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών είναι χαρακτηριστικά που συμβάλουν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το διαπολιτισμικό περιβάλλον εκπαίδευσης και την ευαισθησία που επιδεικνύουν απέναντι στους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα και ανάγκες. Με τον ίδιο τρόπο τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών όπως αυτές των (Nieto, 1992: 419-424; Παλαιολόγου, 2005: 242-246; Μάγος, 2005: 145-150) που αποδεικνύουν πως η εμπειρία είναι ένας παράγοντας που καθορίζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το σεβασμό με τον οποίο αντιμετωπίζουν κάθε μαθητή με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία.

Επιπλέον το επίπεδο εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται πως διαμορφώνει την αντίληψή τους απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από την ευαισθησία με την οποία προσεγγίζουν το πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανακαλύπτουν νέες οπτικές αναφορικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και αποτελεί το έναυσμα για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε προβλήματα που προκύπτουν μέσα από την συνύπαρξη πολλών πολιτισμών.

Παράλληλα μέσω της ευαισθητοποίησης οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους, διατηρώντας το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση ζωντανό και ενισχύοντας την αίσθηση ευχαρίστησης που λαμβάνουν μέσω της μάθησης, μένοντας προσηλωμένοι στη διαδικασία εκπαίδευσης. Σε αντίθετη περίπτωση η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης είναι πιθανό να προκαλέσει εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξέλιξη τόσο των γηγενών όσο και των αλλοεθνών μαθητών (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000; Γεωργογιάννης, 2004: 53-60; Πανταζής, 2015: 11).

6.2 Συμπεράσματα

Συνοπτικά, η έρευνα καταλήγει στην διεξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων τα οποία είναι τα εξής ακόλουθα:

- Η κατανόηση και αποδοχή του διαπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος συμβάλει στην εξέλιξη της διαπολιτισμικής μάθησης.
- Το φύλο είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με την διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών με τις γυναίκες να είναι εκείνες που εμφανίζουν μεγαλύτερη διαπολιτισμική ευαισθησία.
- Η εμπειρία που αποκτάται με την πάροδο του χρόνου και μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού οδηγεί σε μια πιο θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Η εκπαίδευση και η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ένας παράγοντας που συμβάλει στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στο διαπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης.

6.3 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα αυτή οδήγησε στη διεξαγωγή ορισμένων ιδιαίτερα σημαντικών συμπερασμάτων τα οποία κατάφεραν να προσδιορίσουν το προφίλ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις απόψεις τους αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βέβαια, ο ερευνητής αντιμετώπισε ορισμένους χωροχρονικούς περιορισμούς στη διάρκεια της έρευνάς του που περιόρισε και τη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας θα πρέπει να γίνεται με φειδώ καθώς η έρευνα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Μαγνησίας και είναι πιθανό να μη συμβαδίζουν με τις απόψεις του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Ε. Δ., & Κοβάνη, Π. Π. (2019). Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καινοτόμο εφόδιο του εκπαιδευτικού σε δομές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 361-366.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2018). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. *Απόψεις Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 63.
- Αυγέρη, Σ. (2010). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16.
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Αθήνα: Κριτική.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. τόμ. 7ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. τόμ. 7ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η Εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης., Μ. (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.
- ΕΑΔΑΠ. (επιμ.) (2004). Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Ζαχαριά, Ν. (2018). Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραβοκύρη, Μ. (2017). Οι πρακτικές διδασκαλίας στη γλώσσα και τα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο και η σχέση τους με την επίδοση και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου).
- Καρανάτσιου, Κ., Τσιούμης, Κ., & Παπαγερίδου, Δ. (2013). Η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στο ολόημερο σχολείο. Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς.
- Καρανικόλα, Α. Ζ. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του υπουργείου παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του υπουργείου παιδείας προς την Εθ. Hellenic Journal of Research in Education, 4(4), 128-151.
- Καρράς, Κ. Γ., & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Καρράς, Κ. Γ., & Wolhuter, C. C. (Επιμ.). Συστήματα εκπαίδευσης επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο. (Αθήνα: Gutenberg), σελ. 112-15.

- Κολούτσου, Β. (2018). Πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης του νομού Ευβοίας (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
- Κορδολαίμης, Ε. Χ. (2017). Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η ελληνική περίπτωση (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαναρά, Μ. (2016). Διαπολιτισμικότητα-σχολικό κλίμα (Master's thesis).
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Πάτρα.
- Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μίτιλης, Α. (1998). Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2009). Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο: η αξιοποίηση και τα όρια της διαθεματικής προσέγγισης, στο ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ., Σούλης, Σ. Γ., Καρατζένη, Ι. Χ., & Πολύζου, Μ. (2016). Η διαφορετικότητα σε περίοδο κρίσης: Κρίση οικονομική...ή κοινωνική; Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.
- Παπαδημητρίου, Π. (2020). Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική επιμόρφωση που λαμβάνουν και κατά πόσο μπορεί αυτή να αμβλύνει τις ανισότητες μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη
- Πορτελάνος, Σ. (2015). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός. Αθήνα: Έννοια.
- Σταμέλος, Γ. (1999). Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοπανίδου, Ζ. (2013). Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Χρυσοχόου, Ξ. (2011). Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας. επιμ. Στάμος Παπαστάμου. Αθήνα: Πεδίο.

Ξένη βιβλιογραφία

Augoustinos, M. & Walker, I. (1996). *Social cognition: An integrated introduction*. London: Sage. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2017 από: https://www.hse.ru/data/2011/04/03/1211638031/Augoustinos,%20Walker%20_%20Social%20cognition.pdf

Banks, J. A. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. επιμ. Ευγενία Κουτσουβάνου, μετάφ. Νικηφόρος Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήση.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.

Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.

Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφ. Σουζάνα Αργύρη, 2η έκδ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften, in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen. Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72(2), 227-243.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582

- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150.
- Henson, R. K. Kogan, LR, & Vacha-Haase, TV (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1). Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου 2017 από: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/1059/450>
- Macrae, C. N., Stangor, C. & Hewstone, M. (1996). Stereotypes and stereotyping. Guilford Press. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2020 από: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=o2EVqBmpJDEC&oi=fnd&pg=PA3&ots=FTεpukeej3&sig=#v=onepage&q&f>
- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95.
- Pentini, A. (2005). Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.
- Sartawi, A., & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 161-165.
- Schwarzer, R., Mueller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, stress and coping*, 12(2), 145-161.
- Smith, P. B. & Bond M. H. (2005). Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. επιμ. Αντωνία Παπαστυλιανού, μετάφ. Βιργινία Κάγκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2020 από: 115 [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ldA8AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Tajfel,+H.+\(1981\).+Human+groups+and+social+categories](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ldA8AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Tajfel,+H.+(1981).+Human+groups+and+social+categories)
- Taylor, C. (1997). Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης. μετάφ. Φιλήμων Παιονίδης, 1η έκδ. Αθήνα: Πόλις.
- Tiedt P. L. & Tiedt I. M. (2006). Πολυπολιτισμική διδασκαλία. μετάφ. Πλυτά Τίνα. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (2013). *Cultural awareness. Resource Books for Teachers*: Oxford University Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, H. (81). A., & Hoy, WK (1998). Teacher efficacy: its.
- Yuan, H. (2018). Educating culturally responsive Han teachers: Case study of a teacher education program in China. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 42-57.
- Zhang, Y. (2017). A study on esl teachers' intercultural communication competence. *English Language Teaching*, 10(11), 229-235.