



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

της

ΚΑΠΙΚΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής

Βιτούλης Μιχάλης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανεμίσετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος, 2018

Η Δηλούσα:

Καπίκη Δέσποινα

Ευχαριστίες

Στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βιτούλη Μιχάλη, για την επιστημονική, πνευματική και ηθική συμπαράσταση, βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την οικογένεια μου διότι χωρίς τη πολύτιμη συμβολή τους δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση αυτού του μεταπτυχιακού τίτλου.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης για τη συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, όπως επίσης και όλους αυτούς που συμμετείχαν ποικιλοτρόπως στην πραγματοποίηση της έρευνας μου.

Περίληψη

Το φαινόμενο του πολιτισμικού πλουραρισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας, αναδύει ερωτήματα ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να ασκείται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ολοένα και αυξάνονται. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα του νομοθετικού πλαισίου που εφαρμόζεται στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα. Διερευνάται κατά πόσο υπό τις παρούσες συνθήκες το νομοθετικό πλαίσιο υποστηρίζει τις ανάγκες του πεδίου, σύμφωνα πάντα με την οπτική εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης που στελεχώνουν αυτού του είδους τις δομές. Για τη διερεύνηση των απόψεων η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική προσέγγιση με 169 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με στοιχεία της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής όσον αφορά τα δεδομένα των ερωτηματολογίων με χωρισμό των ερωτήσεων σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες.

Η έρευνα εστίασε σε όλα τα είδη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής παιδείας, διαπολιτισμικά, μειονοτικά, με πρόσφυγες και με ρομά ώστε να επιδιωχθεί η σύγκριση, ανάλυση και μελέτη των αποτελεσμάτων από μαθητές που φοιτούν σε ετερογενή εκπαιδευτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση προέκυψε ότι υφίστανται σημαντικές δυνατότητες σύνδεσης και διασταύρωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το νομοθετικό πλαίσιο που πλαισιώνεται. Με την πάροδο του χρόνου έχουν επιχειρηθεί αρκετοί τρόποι αντιμετώπισης των μεταξύ τους αντιξοοτήτων, όπως ίδρυση κατάλληλων δομών ή εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών πληθυσμών ή ακόμη και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διερευνάται με επαγωγική προσέγγιση η συσχέτιση τόσο κάποιων δημογραφικών στοιχείων, όσο και των τάσεων της εκπαιδευτικής διαχείρισης διαπολιτισμικών μαθητικών συνθέσεων, με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που διαθέτουν εμπειρία από τέτοια περιβάλλοντα ως προς το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το πεδίο.

Η εμπειρική μελέτη ανέδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναλόγως το φύλο, την ηλικία και τις σπουδές τους σχετικά με το θέμα και ότι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις επηρεάζουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία με θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Διαπιστώνεται εν μέρει η συμβατότητα των απόψεων για το νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τις κυρίαρχες τάσεις που προτείνονται διεθνώς, ενώ επισημαίνονται και σημεία που η προσέγγιση του νομοθετικού πλαισίου αποκλίνει από αυτές. Ιδιαίτερα σημαντικά ευρήματα ανέκυψαν από την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και τη δυσλειτουργικότητα του νόμου που παρατηρείται στην εκπαιδευτική πράξη.

Φιλοδοξία της παρούσας ερευνητικής απόπειρας είναι να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και την παρακίνηση για την εύρεση λύσεων του πολύπλοκου αυτού φαινομένου της διαπολιτισμικότητας προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, νομοθεσία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract

The phenomenon of cultural pluralism in the educational process in our country, raises questions concerning the management of education policy that needs to be exercised in order to address the growing issues. The purpose of this research is to investigate views of teachers on intercultural education in the light of the legislative framework currently applicable to Greek reality.

Whether under the present circumstances, the legislative framework supports the needs of the field is investigated, always according to the view of primary education teachers staffing this type of structures. For exploring the views, the chosen method is the quantitative approach, with 169 primary school teacher respondents using a properly configured closed-ended format questionnaire to collect primary data. The analysis of the data was carried out with descriptive and inferential statistics, as far as the questionnaire data analysis is concerned, by splitting questions into four thematic categories.

The survey is focused on all types of primary education institutions; general education, intercultural, minority, as well as those with refugees and Roma students, so as to compare, analyse and study the results regarding pupils studying in educationally and culturally heterogeneous environments.

Through the theoretical approach, it has been found that there is significant potential to connect and cross-check intercultural education with the existing legislative framework encompassing it. Over time, several ways of coping with adversity between them have been attempted, such as establishing appropriate structures or implementing programs to integrate students coming from different cultural populations, or even implementing teacher training programs.

Through the analysis of the results, the inductive approach aims at investigating the correlation between both certain demographics and trends in educational management of intercultural student compositions, and the views and attitudes of teachers with experience in such environments in terms of the legislative framework governing the field.

The empirical study has shown that there is a sometimes negative and sometimes positive correlation with the teachers' views, depending on gender, age and their studies on the subject and that the existing knowledge influences the implementation of intercultural education in the educational process in either a positive or a negative manner. The compatibility of views on the legislative framework regarding the dominant trends proposed internationally is partly verified, whereas there are certain points where the approach of the legislative framework deviates from them. Particularly important findings have arisen from teachers' inadequate knowledge of the legislative framework that governs intercultural education but also from the malfunctioning of the law observed in educational practice.

The ambition of this attempted research is to contribute to the sensitization and motivation to find solutions to this complex phenomenon of interculturalism for the benefit of the educational community.

Keywords: intercultural education, legislation, primary education, teachers' views

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Πίνακας περιεχομένων.....	8
Πίνακας συντομογραφιών.....	11
Εισαγωγή.....	13

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Εννοιολογικό περιεχόμενο

1.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	15
1.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	16
1.2.1 Αφομοίωση.....	17
1.2.2 Ενσωμάτωση.....	18
1.2.3 Πολυπολιτισμική εκπαίδευση.....	19
1.2.4 Αντιρατσιστική εκπαίδευση.....	21
1.3 Η Διαπολιτισμική Αγωγή.....	22
1.4 Σκοπός της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	23
1.5 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	24
1.6 Πρακτικές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Ελληνικό νομικό πλαίσιο για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας

2.1 Οργάνωση και διοίκηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	27
2.1.1 Ι.Π.Ο.Δ.Ε και άλλοι φορείς.....	28
2.1.2 Διαπολιτισμικά σχολεία, Τάξεις υποδοχής, Φροντιστηρικά τμήματα, Σχολεία Παλιννοστούντων.....	29
2.1.3 Ερευνητικά προγράμματα αλλοδαπών μαθητών.....	30
2.2 Εκπαίδευση παλιννοστούντων.....	31
2.3 Εκπαίδευση αλλοδαπών.....	32

2.4 Εκπαίδευση προσφύγων.....	33
2.5 Εκπαίδευση μειονοτήτων.....	34
2.6 Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Διαπολιτισμικότητα και νομοθετικό πλαίσιο στην Ευρώπη

3.1 Η διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση στην Ευρώπη.....	37
3.2 UNESCO, UNICEF και άλλοι φορείς.....	39
3.3 Το Συμβούλιο της Ευρώπης.....	40

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Εισαγωγή.....	43
4.2 Ερευνητικός σκοπός και στόχοι.....	43
4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	44
4.4 Δειγματοληπτική Μέθοδος.....	44
4.5 Πληθυσμός έρευνας.....	44
4.6 Επιλογή Δείγματος.....	45
4.7 Ερευνητικά Εργαλεία.....	45
4.8 Οι ενότητες του ερωτηματολογίου.....	45
4.9 Επεξεργασία δεδομένων.....	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Στατιστική ανάλυση δεδομένων

5.1 Εισαγωγή- Περιγραφική ανάλυση.....	46
5.2 Συσχετίσεις μεταβλητών.....	70
5.2.1 Συντελεστής Συσχέτισης Pearson.....	70
5.2.2 Συσχετίσεις Μεταβλητών των ερευνητικών ερωτημάτων.....	70
5.3 Συμπεράσματα.....	79
Βιβλιογραφία.....	83
Παράρτημα.....	89

Συντομογραφίες

Αναλυτικό Πρόγραμμα	ΑΠ
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Π.Ε.
Διαπολιτισμικά Σχολεία	ΔΣ
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων	ΥΠΕΠΘ
Τμήμα Υποδοχής Ι	Τ.Υ. Ι
Τμήμα Υποδοχής ΙΙ	Τ.Υ. ΙΙ
Πρόγραμμα Σπουδών	Π.Σ.
Φροντιστηριακά Τμήματα	Φ.Τ.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Π.Ι.
Προεδρικό Διάταγμα	Π.Δ.
Νόμος	ν.
Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	ΖΕΠ
Ευρωπαϊκή Ένωση	ΕΕ
Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών	ΟΗΕ
Συμβούλιο της Ευρώπης	CoE
Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης	ΙΠΟΔΕ

Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας	ΕΙΝ
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας	ΚΕΓ
Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης	ΝΕΛΕ
Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης	ΓΓΛΕ
Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων	ΚΦΠ
Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων	ΔΥΕΠ
Κέντρα εκπαίδευσης παιδων μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη	ΚΕΣΠΕΜ
Education For All	EFA
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας	ΚΕΕ
Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη	ΟΑΣΕ
Σχολεία Παλινοστούτων	ΣΠ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές τις τελευταίες δεκαετίες έχουν οδηγήσει σε μια σημαντική μεταβολή του πληθυσμού των αλλοδαπών στη χώρα μας. Από επίσημες καταγραφές επισημαίνεται ότι το 1991 ο πληθυσμός από το 1,62% μεταβάλλεται σε περίπου 7% το 2001 και ακολουθεί αυξητική πορεία της τάξεως του 9% το 2011.

Στον ελλαδικό χώρο, το 10,6% των 15χρονων μαθητών που είναι καταγεγραμμένοι στα ελληνικά σχολεία ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών, εκ των οποίων το 6,3% είναι πρώτης γενιάς μετανάστες και το 4,3% είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών μαθητών καταγράφεται ότι είναι μαθητές αλβανικής καταγωγής (8,3%) ενώ το 1,1% των 15χρονων μαθητών προέρχονται από άλλες γλωσσικές μειονότητες. Η μοναδική αναγνωρισμένη μειονοτική κοινότητα στην Ελλάδα είναι αυτή των μουσουλμάνων της Θράκης (Σκλάβος, 2016).

Η συμβίωση όλων των πολιτισμικά ετερογενών ατόμων προκαλεί ωστόσο αρκετές δυσκολίες τις οποίες καλείται να διαχειριστεί η ελληνική κοινωνία δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης, ένα ζήτημα μείζονος σημασίας. (Boethel, 2003 στην Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ., 2015). Αναφερόμενοι στην ετερότητα εστιάζουμε στα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία όπως φύλο, χρώμα, δέρμα και οτιδήποτε άλλο πολιτισμικό χαρακτηριστικό περιλαμβάνεται σε μια ξένη κουλτούρα και διακρίνει κάθε άτομο ξεχωριστά (Ely & Thomas, (2001) και Harrison, Price & Bell, (1998) στις Καρανικόλα, Πίτσου, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην Παιδαγωγική μέχρι τη δεκαετία του 1970 δεν συνέτρεχε αντικείμενο παιδαγωγικού προβληματισμού η συνύπαρξη της πολιτισμικής ετερογένειας. Παρόλα ταύτα η νέα σύλληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέβλεπε μια καινοτόμα πρακτική για την επίλυση θεμάτων που αφορούσαν τη συνύπαρξη μαθητών ετερογενών πολιτισμών (Χοντολίδου, 2007).

Η υλοποίηση της όμως παρά τη «διαπολιτισμική πρόθεση» του νομοθέτη (Νικολάου, 2008) αποτελεί ένα δύσβατο μονοπάτι καθώς το ελληνικό σχολείο ακόμη και τα τελευταία χρόνια εξακολουθεί να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά αγνοώντας τις προσωπικές καταβολές των αλλοδαπών μαθητών. Δια ταύτα ορίζεται επιτακτική ανάγκη για αναγνώριση και η αποδοχή του διαφορετικού σε όλα τα επίπεδα (Nussbaum, 2013 στον Καραμητόπουλο, 2015).

Η έρευνα διενεργήθηκε έπειτα από προσωπικά βιώματα του ερευνητή σε διαπολιτισμικά και άλλα είδη σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αλλοδαπούς μαθητές και στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα του νομοθετικού πλαισίου που τη διέπει.

Ειδικότερα το περιεχόμενο τα εργασίας, χωρίζεται σε δύο μέρη το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία περιλαμβάνουν 5 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο του θέματος ώστε να καταστεί πιο σαφές το αντικείμενο μελέτης της έρευνας. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ελληνικό νομικό πλαίσιο για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας κάνοντας εκτενή αναφορά στις

ομάδες των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον αυτή η ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί στο τρίτο κεφάλαιο να αποτυπώσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το νομοθετικό πλαίσιο που την απαρτίζει στον ευρωπαϊκό χώρο.

Εν συνεχεία στο τέταρτο κεφάλαιο εμπεριέχεται το ερευνητικό μέρος της έρευνας μέσα στο οποίο γίνεται αναφορά στον ερευνητικό σκοπό και τους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής, στην δειγματοληπτική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, στον πληθυσμό και την επιλογή του δείγματος και στα ερευνητικά εργαλεία. Καταλήγοντας στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η τεκμηρίωση της επεξεργασίας των δεδομένων και περιγράφονται αναλυτικά με την περιγραφική μέθοδο τα αποτελέσματα της στατιστικής μεθόδου. Επιπρόσθετα επιχειρείται η καταγραφή των συσχετίσεων των μεταβλητών που ορίζονται ως ανεξάρτητες ή εξαρτημένες για την καλύτερη απόδοση των αποτελεσμάτων.

Εν κατακλείδι καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα προτείνοντας συνάμα επιπλέον προτάσεις για πιθανή μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.Εννοιολογικό περιεχόμενο

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στην Ευρώπη κινείται ένα συνονθύλευμα λαών, πολιτισμών και γλωσσών τα οποία υπόκεινται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση και καλούνται να συμβιώσουν αρμονικά. Η σημερινή σχολική πραγματικότητα αποτελείται από ένα πολιτισμικό μωσαϊκό μαθητών με ποικίλες δυνατότητες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να γεφυρώσει αυτό το χάσμα των διαφορετικών πολιτισμών, δημιουργώντας διαύλους επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών με έναν ομαλό τρόπο. Η διαπολιτισμικότητα αφορά στην αποδοχή της κουλτούρας ενός λαού, στον τρόπο σκέψης του άλλου, αλλά και στον πολιτισμό γενικότερα θεωρώντας προφανές ότι μέσα στο πλαίσιο της περιλαμβάνονται η αμοιβαιότητα, η αλληλεγγύη και η κοινωνική ισότητα και συνοχή.

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2004) ανατρέχοντας κανείς στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία αντιλαμβάνεται ότι είναι ακανθώθες να δοθεί ένας σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικότητας και παρά τις πολλές απόπειρες που έχουν επιχειρηθεί έως τώρα, καμία δεν έχει τύχει καθολικής αποδοχής. Η έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» ενέχει αρκετές δυσκολίες ως προς την αποσαφήνιση της διότι την περιβάλλουν πολλές σημασίες.

Μία προσέγγιση των όρων «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρονται «στη γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία των σχολικών τάξεων» η οποία καλείται να αντιμετωπιστεί με θετική διάθεση και αλληλεπίδραση από τη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ανδρούσου, 2000). Η λέξη διαπολιτισμικός-ή-ό όπως επισημαίνεται στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ.Μπαμπινιώτη εμπεριέχει τα πρόσωπα και τις καταστάσεις που σχετίζονται με διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο Γκόβαρης (2001) επίσης προσδιορίζει την έννοια της διαπολιτισμικότητας ως μια εμπειρία αναδίφησης του πολιτισμικού πλουραρισμού, καλώντας τους εμπλεκόμενους να αποδεχθούν πλήρως αυτή την πολιτισμική ετερογένεια.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο Στατέρας (2002) στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με τον οποίο διακρίνεται με σαφήνεια η ετερότητα των πολιτισμών χωρίς όμως να μειώνεται η ξεχωριστή αξία της ταυτότητας του κάθε πολιτισμού. Στον εκσυγχρονισμό του μονοπολιτιστικού και μονοδιάστατου σχολείου αναφέρεται η Κεσίδου μέσα από την έννοια της διαπολιτισμικότητας, επισημαίνοντας ότι η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να συμπορεύεται με τις κοινωνικές εξελίξεις αναδεικνύοντας πάντα όμως την ατομικότητα των μαθητών (Κεσίδου, 2008). Για συνθήκες διαπολιτισμικότητας κάνει αναφορά και ο Γεωργογιάννης (2008) ορίζοντας την ζητούμενη έννοια ως διαδικασία με την οποία οι διαφορετικοί πολιτισμοί ή έθνοι συμβιώνουν, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους αφομοιώνοντας ο καθένας χαρακτηριστικά του άλλου.

Μια άλλη οπτική για την αποσαφήνιση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας αποτελεί η συνάντηση και η συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών με σκοπό την ευδιάκριτη ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που δημιουργούν την πολιτισμική ετερογένεια. Η ανάδειξη τους αποτελεί το εναρκτήριο λάκτισμα για σημαντικές

μεταβολές στην εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας (Αλεξίου, 2008). Από την αναζήτηση του Γκόβαρη επιπλέον, για τον ορισμό της διαπολιτισμικής αγωγής προκύπτει ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική εστιάζει στη δημιουργία μιας κοινωνίας άνευ κοινωνικών αποκλεισμών με ισονομία, δυνατότητες γόνιμων αντιπαράθεσεων και παραγωγικής μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο ίδιος και στην υπέρβαση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που αναπαράγονται μεταξύ των ατόμων σε περιβάλλοντα με πολιτισμική ετερογένεια (Γκόβαρης, 2007). Έξω από τη λογική του παραδοσιακού σχολείου, επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει και να προωθήσει τις έννοιες της ισότητας, της αποδοχής και της κατανόησης του διαφορετικού πολιτισμού ως δυνατότητα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γκόβαρης, 2007).

Στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται και ο Γκότοβος όταν σε θέματα αγωγής εμπεριέχονται έννοιες θεμελιώδους σημασίας όπως «εθνική», «εθνοτική», «θρησκευτική» και «γλωσσική» έννοια όταν πλέον αυτές οι έννοιες γίνονται αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης, καλούνται διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκότοβος, 2002). Παράλληλα για την καλύτερη κατανόηση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση παρατηρείται από πολλούς ερευνητές ο διαχωρισμός της σύνθετης λέξης διαπολιτισμικότητα τονίζοντας ότι η πρόθεση " δια " σχετίζεται με την «κινητικότητα», την «αλληλεπίδραση» και την «πολιτισμική όσμωση» ανάμεσα στο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002). Επιπρόσθετα άλλη μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση παρουσιάζεται από τον Taylor το 1997 παραθέτοντας ότι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχονται τρεις κύριες περιοχές μάθησης. Η πρώτη της γνώσης και της επίγνωσης αυτής, δηλαδή της συνειδητοποίησης ότι το κάθε άτομο ξεχωριστά ανήκει σε ένα διαφορετικό πολιτισμό και φέρει τα ατομικά και μοναδικά χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από τους άλλους πολιτισμούς. Στη δεύτερη γίνεται αναφορά στις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της επικοινωνίας λεκτικής ή μη, σε ανθρώπους που προέρχονται από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος η τρίτη περιοχή μάθησης εστιάζει στις αναπαραστάσεις και στις στάσεις των ανθρώπων ως προς το σεβασμό που πρέπει να επιδεικνύεται προς τους ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Taylor , 1997).

Εν κατακλείδι οι ορισμοί της διαπολιτισμικής αγωγής ή εκπαίδευσης ή παιδαγωγικής μπορεί να καλύπτουν ένα διευρημένο πεδίο μάθησης και να εμπλέκονται με πολλά αντικείμενα, ωστόσο ο απώτερος σκοπός όλων είναι η ισότιμη προσέγγιση των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η ανάδειξη του πολιτιστικού πλούτου τους.

1.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μετά το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο παρατηρήθηκαν έντονα μεταναστευτικά ρεύματα προς κάθε κατεύθυνση καλώντας να αντιμετωπίσουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις σοβαρά προβλήματα ένταξης. Η μαζική προσέλευση μαθητών ετερογενούς πολιτισμικής ταυτότητας ανέκυψε το ζήτημα του βέλτιστου τρόπου διαχείρισης και ένταξης αυτών στο κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προσεγγίσεις των αντίστοιχων χωρών ήταν η δημιουργία εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες συνοψίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαίδευσης

(Γεωργογιάννης, 1997). Τα μοντέλα εκπαίδευσης προηγήθηκαν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναλύονται σύμφωνα με τη χρονολογική σειρά που εμφανίστηκαν. Συγκεκριμένα αρχικά αναπτύσσονται τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης που διαθέτουν μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και εν συνεχεία διασαφηνίζονται το πολυπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό μοντέλο πολυπολιτισμικού περιεχομένου.

1.2.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το πρώτο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο εκπαίδευσης που παρουσιάζεται μέσα από το πέρασμα του χρόνου είναι εκείνο της αφομοίωσης (Κεσίδου, 2008). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 αποτελούσε το πρότυπο εκπαιδευτικού μοντέλου και επιδίωκε να απορροφήσει όλα τα ιδιαίτερα στοιχεία του μεταναστευτικού πληθυσμού απαλείφοντας τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Αφομοίωση ορίζεται ως «το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation) που ακολουθεί τα στάδια τα επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής» (Γεωργογιάννης, 1997).

Η αφομοιωτική προσέγγιση ταυτίζεται σύμφωνα με τη Μάρκου με την απομάκρυνση εθνικών ή φυλετικών στοιχείων μιας κοινωνίας που αποτελείται από άτομα και ομάδες ετερογενούς πολιτισμικού υπόβαθρου (Μάρκου, 1997, 2001). Η έννοια της αφομοίωσης χαρακτηρίζεται ως μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο υποκείμενο της αφομοίωσης και στα άτομα του πολιτικού και κοινωνικού συνόλου και κατά συνέπεια στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 2002).

Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή ζωή της εκάστοτε χώρας υποδοχής αρκεί να έχουν περιθωριοποιήσει τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να καταστούν ικανά να γίνουν ισότιμα μέλη με τον γηγενή πληθυσμό (Κεσίδου, 2008). Η θεωρία αυτήν υποστηρίζει την ύπαρξη «ελλειμματικών μαθητών» οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα που παρεμποδίζει και δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργογιάννης, 1997, Κεσίδου, 2008). Προτείνεται δηλαδή μια εκπαιδευτική πολιτική που παροτρύνει και ενθαρρύνει όλους τους μαθητές αναξαρτήτου προελεύσεως στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής, αποσκοπώντας έτσι στην ενσωμάτωση τους γλωσσικά, συμπεριφοριστικά και πολιτισμικά με τον αυτόχθον πληθυσμό (Γεωργογιάννης, 1999). Σκοπούμενη θέση αποτελεί δηλαδή η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του ξένου πληθυσμού για την επίτευξη της πλήρους ενσωμάτωσης στον κοινό εθνικό πολιτισμό (Νικολάου, 2008).

Η εκπαιδευτική προσέγγιση των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών της εκάστοτε χώρας αντικατοπτρίζεται σε δύο μέτρα αντιμετώπισης. Πρώτον στη δημιουργία κέντρων υποδοχής και εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και δεύτερον στην πολιτιστική διασπορά του ξένου πληθυσμού των μαθητών μέσα στους γηγενείς ώστε να επιτευχθεί καλύτερα η αφομοίωση τους. Απόρροια όσων δεν καταφέρνουν να αφομοιωθούν αποτελεί ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα με συνέπεια το συγκεκριμένο μοντέλο να παρέχει τις μικρότερες μαθησιακές δυνατότητες (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Κατ' ουσίαν διαμορφώνεται ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, μέσα στο

οποίο ο κάθε μαθητής καλείται να συμμορφωθεί, εφόσον προσδοκεί την πλήρη ισοτιμία με τους ομοίους του και την επιβίωση του πολιτισμικά (Νικολάου, 2005).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και κρίνοντας ασφαλώς και εκ του αποτελέσματος, το μοντέλο της αφομοίωσης μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο επιβλαβές παρά επικοδομητικό. Η αποδοκιμασία της διαφορετικότητας, η πλήρης υιοθέτηση ρατσιστικών πολιτικών, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών ενισχύουν την πεποίθηση ότι η συγκεκριμένη μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική δεν αποτελεί ενδεικτικό τρόπο ευεργετικής και γόνιμης μάθησης (Γκόβαρης, 2001, Μάρκου, 2004).

1.2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ως μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης, στα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, παρουσιάζεται το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποσκοπώντας να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία των αλλοδαπών μαθητών. Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στην ομαλή ένταξη του μεταναστευτικού πληθυσμού με όλα του τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στη χώρα υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997). Επιπλέον αναφέρεται σε κάθε μεταναστευτικό πληθυσμό ο οποίος αποτελεί φορέα πολιτισμού και επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας νέας πολιτισμικής δημιουργίας (Μάρκου, 2001).

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης, επισημαίνεται και αναγνωρίζεται ότι στις μειονότητες προυπάρχει ήδη ένα πολιτιστικό υπόβαθρο και δεν απαιτείται η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Κεσίδου, 2008). Η μητρική γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα ενός πολιτισμού, ο τρόπος ζωής και γενικότερα οι πεποιθήσεις ενός λαού αποτελούν το βασικό δομικό συστατικό της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997). Καθίσταται σαφές ότι δε θα μπορούσαν να μην λαμβάνονται υπ' όψιν, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική ενσωμάτωση τους στο σχολείο και την κοινωνία. Επιπλέον ο κυριότερος στόχος του μοντέλου αυτού εστιάζεται στη δυνατότητα των αλλοδαπών μαθητών να αποκτήσουν εφόδια και δεξιότητες ώστε να καταστούν ικανά και ισοδύναμα μέλη με τους γηγενείς (Γκόβαρης, 2001).

Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα αυτού του μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής συνίσταται στο γεγονός, ότι οι διάφορες εκφάνσεις των αλλοδαπών μαθητών οφείλουν να βρίσκονται περιορισμένα στον ιδιωτικό βίο και όχι σε δημόσια έκθεση (Κεσίδου, 2008). Η παραδοχή αυτήν αυτομάτως παραπέμπει σε ένα ακόμη μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα με όλες τις συνέπειες που συνεπάγονται για τον μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό. Η ανεκτικότητα που προβάλλεται στην πολιτισμική ετερότητα των αλλοδαπών μαθητών οριοθετείται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, κατευνάζοντας έτσι τυχόν εκφάνσεις εθνικισμού ή ακόμη και ξενοφοβίας και αδιαμφισβήτητα ενισχύοντας το ρόλο της ενσωμάτωσης (Μάρκου, 2001). Μέσα από τη σύγκριση και την αλληλοαποδοχή το πρότυπο της ενσωμάτωσης, αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών, στον βαθμό όμως που δεν έρχεται σε αντίθεση και δε θίγονται οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας, οι οποίες θεωρούνται αδιαπραγμάτευτες (Μάρκου 1996).

Παράλληλα αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια της ενσωμάτωσης προέρχεται από τη θεωρία του δομολειτουργισμού η οποία έχει αναλυθεί εκτενώς από τους κοινωνιολόγους (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Μέσα στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού η κοινωνία θα πρέπει να εκληφθεί ως ένα σύστημα με συνοχή και διαχρονική σταθερότητα, κοινωνική ευταξία και προσαρμοσμένους θεσμούς στα μέλη που την απαρτίζουν. Απώτερος σκοπός όλων είναι ο κοινωνικός έλεγχος και κατ' επέκταση η διασφάλιση και διαφύλαξη της ισοροπίας μεταξύ γηγενών και μεταναστευτικού πληθυσμού (Ντούνης, 2013).

Κεντρική θέση επίσης στο μοντέλο της ενσωμάτωσης καταλαμβάνει η αξία της ισότητας των ευκαιριών στο κοινωνικό γίγνεσθαι με προαπαιτούμενο όμως τη συμμόρφωση και την αποδοχή του συστήματος (Allan και Hill, 1995). Στο πλαίσιο του προτύπου της ενσωμάτωσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται ακόμη στο γεγονός ότι η επικρατούσα κοινωνική ομάδα παρακολουθεί ανελλιπώς τους ιστορικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επιδρούν στον ετερογενή πληθυσμό (Bolton 1979, στο Singh 1993).

Ανακεφαλαιώνοντας τα προηγούμενα, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης διαδέχτηκε αυτό της αφομοίωσης χωρίς ουσιαστικές αλλαγές για το μεταναστευτικό πληθυσμό. Στην πράξη το αφομοιωτικό και το μεταναστευτικό μοντέλο δε διαφέρουν πολύ. Η αντίληψη περί ισότητας ευκαιριών, η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, η διατήρηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών επικράτησαν σε βαθμό που δε θίγονταν ο κυρίαρχος πολιτισμός της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Η ομαλή ενσωμάτωση του μειονοτικού πληθυσμού μπορούσε να επιτευχθεί με τη γρήγορη και αποτελεσματική απορρόφηση τους από το κυρίαρχο σύνολο με την μικρότερη δυνατή διαταραχή της ζωής του κοινωνικού συνόλου.

1.2.3 Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η εξέλιξη των επόμενων μοντέλων εκπαίδευσης, ωστόσο, σηματοδοτεί την αλλαγή των αντιλήψεων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, προς μια κατεύθυνση πλουραλιστική (Κεσίδου, 2008) αλλά και διαφοροποιεί γενικότερα τη συμπεριφορά και τις πρακτικές της κυριαρχούσας τάξης προς τις μειονότητες (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Η πολυπολιτισμική διερεύνηση επεκτείνεται με πολύ γοργούς ρυθμούς και σε μεγάλο βαθμό, δημιουργώντας την ανάγκη δραστικών αλλαγών στον ιδεολογικό προσανατολισμό των ατόμων που αποτελούν την κοινωνία όσο και σε ριζικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ίδια τη δομή της κοινωνίας. Επικρατεί η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αλλά παράλληλα ανακύπτει και η απαίτηση για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα (Dietrich, 2006 στην Κεσίδου, 2008).

Η εμφάνιση του πολυπολιτισμικού μοντέλου χρονολογείται κατά τη δεκαετία του 1970 αρχικά στις ΗΠΑ και ακολουθούν Αυστραλία, Καναδάς όπως επίσης και Ευρώπη. Διακρίνεται σαφέστατα μια μεταστροφή προς τον πολιτισμικό πλουραρισμό καθώς οι μέχρι τώρα αναζητήσεις για την επίλυση του προβλήματος δεν τελεσφόρησαν (Μάρκου, 1998, Γεωργογιάννης, 1997). Η εφαρμογή του αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου στο οποίο θα συνυπάρχουν αρμονικά ετερογενείς πολιτισμοί και θα επιλύουν αρμονικά τα θέματα και τις δυσκολίες που τυχόν θα προκύπτουν (Banks, 2004).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου εκπαίδευσης τονίζεται η αναγκαιότητα για ισότητα προς όλες τις μειονότητες και σεβασμού προς τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους (Μάρκου, 1996). Σαν διορθωτική ενέργεια παρουσιάζεται από τον Kymlicka η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προς τον μειονοτικό πληθυσμό, αποβάλλοντας τα στοιχεία εκείνα που διαταράσσουν την αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση τους (Kymlicka, 2007).

Η Κεσίδου επιπλέον αναφέρει ότι η προσδωκόμενη κοινωνική συνοχή μπορεί να επέλθει εάν δοθεί η δυνατότητα στους διάφορους πολιτισμούς να αναπτύσσονται ταυτόχρονα χωρίς να κινδυνεύει η ενότητα και η συνοχή τους (Κεσίδου, 2008). Έτσι δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στις γλωσσικές, φυλετικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών προωθώντας πρακτικές και συμπεριφορές που να αρμόζουν στη νέα τάξη πραγμάτων (Γεωργογιάννης, 1999, Κεσίδου, 2008).

Θερμός υποστηρικτής του πολιτισμικού εμπλουτισμού και ο Banks, ο οποίος μέσα από την ανάπτυξη και προώθηση των προαναφερθέντων προγραμμάτων, επιχειρεί να παρουσιάσει τις ευεργεσίες του εν λόγω μοντέλου εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναγνωρίζει το δικαίωμα της διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς, την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα και την πλήρη ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις κοινωνικές υπηρεσίες, στις οικονομικές συναλλαγές, στις εργασιακές συνθήκες και στον τρόπο ζωής γενικότερα των μειονοτήτων (Banks, & Banks, 1995). Η συμμετοχή όλων των μειονοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και αυτή που θα σηματοδοτήσει και σε ριζικές αλλαγές την εκπαιδευτική κοινότητα (Ramsey, Williams, Vold, 2003). Αναφερόμαστε δηλαδή σε μία νέα φιλοσοφία με συγκεκριμένη στοχοθεσία, η οποία δεν αρκείται μόνο στην εφαρμογή απλών εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά επιδιώκει τη δημιουργία πανανθρώπινης ισότητας, καλύπτοντας έτσι τις ευρύτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών (Sleeter, 2001).

Πέραν των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και στην επαναξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων των εκάστοτε πολυπολιτισμικών χωρών που αφορούσαν όλο το μαθητικό πληθυσμό ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να περιλαμβάνει την ανάπτυξη ίσων ευκαιριών για όλες τις πολιτισμικές διαφορές (Lynch, 1981).

Ωστόσο πέραν της θετικής κριτικής που ασκήθηκε για το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, δεν έλλειψαν και οι επικριτικές αναφορές από διάφορους μελετητές-ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα δε δύναται να υφίσταται πολυπολιτισμική ανάπτυξη σε μια κοινωνία που φιλοξενεί μεταναστευτικό πληθυσμό, εφόσον δεν υπάρξουν ριζικές και ουσιαστικές παρεμβάσεις στις κοινωνικές δομές της, γεγονός που προκαλεί μεγάλες δυσκολίες στην ένταξη τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η απλή διάχυση πληροφοριών για τους ετερογενείς πολιτισμούς επιπρόσθετα, δεν καθίσταται ικανή να αλλάξει στερότυπα και αντιλήψεις των γηγενών σχετικά με την ξеноφοβία, εφόσον δε ληφθούν και δε τηρηθούν στην πράξη δραστικά και λειτουργικά μέτρα (Γκόβαρης, 2007). Ένας ακόμη κίνδυνος που ελοχεύει από την εκπαιδευτική αυτή πολιτική είναι οι διαφορετικοί πολιτισμοί να αναπτύσσονται σε παράλληλους χρόνους, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση των ατόμων, οδηγώντας έτσι σε «παράλληλες κοινωνίες» ή ακόμη και σε γκετοποίηση (Κεσίδου, 2008). Ο Σαπουνάς τέλος επισημαίνει τα μειονεκτήματα και τις αδυναμίες του μοντέλου αυτού, καθώς δεν πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις πολιτειακά για τη διαχείριση φαινομένων που μπορεί να χαρακτηριστούν ως ρατσιστικά. Αυτά

σχετίζονται κυρίως με τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους αλλοδαπούς μαθητές και με την αρτιότερη οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Σαπουνάς, 2004).

Συνοψίζοντας η επίδραση του πολυπολιτισμικού μοντέλου δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς τα προβλήματα στην εκπαίδευση των μεταναστών συνέχισαν να υφίστανται. Αν και πρωταρχικός στόχος ήταν η διαμόρφωση ενός πλαισίου με κοινωνική συνοχή, μακροπρόθεσμα καταγράφηκε ότι οι πολιτισμοί αναπτύσσονταν παράλληλα και ανεξάρτητα. Ωστόσο μπορεί κανείς να αναγνωρίσει ότι τέθηκαν οι βάσεις για μία περαιτέρω και βαθύτερη διερεύνηση του θέματος.

1.2.4 Το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης

Το επόμενο πλουραλιστικό μοντέλο που αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στις περιοχές της Αγγλίας και στις χώρες της Αμερικής είναι το αντιρατσιστικό (Γεωργογιάννης, 1997, Τσιάκαλος, 2000). Το εν λόγω εκπαιδευτικό πρότυπο επικεντρώνεται στον εντοπισμό και στον περιορισμό όλων εκείνων των στοιχείων που ευνοούν και προωθούν τον ρατσισμό (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Αναφέρεται στους λόγους που οδηγούν τον μειονοτικό πληθυσμό στη σχολική αποτυχία και επιπλέον εστιάζει στην αποδοχή, τον σεβασμό και την εκτίμηση του διαφορετικού πολιτισμικά πληθυσμού (Κεσίδου, 2008). Η ιδεολογική προσέγγιση του μοντέλου αυτού είναι ο θεσμικός ρατσισμός, σύμφωνα με τον οποίο επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στις δομές και στους θεσμούς της εκάστοτε κοινωνίας, οι οποίες επιτρέπουν την άδικη και άνιση μεταχείριση των μειονοτήτων (Γεωργογιάννης, 1997). Οι ρατσιστικές διαθέσεις και συμπεριφορές δεν προκύπτουν δηλαδή από τις αρνητικές στάσεις και σχέσεις των αλλοδαπών με τους γηγενείς, αλλά από την ήδη υπάρχουσα προβληματική θεσμική κατάσταση που επικρατεί (Κεσίδου, 2008). Σε πολιτική υπόθεση ανάγεται η καταπολέμηση του ρατσισμού αφού οι νόμοι και τα διάφορα διατάγματα είναι αυτά που αναπτύσσουν ή καταστέλλουν την έννοια του ρατσισμού σύμφωνα με τον Μάρκου και τον Τσιάκαλο (Μάρκου, 1997, Τσιάκαλος, 2000).

Η εκπαίδευση του αντιρατσιστικού μοντέλου προσεγγίζεται με συγκεκριμένους στόχους:

- Την ισότητα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις εθνικές ή φυλετικές
- Τις ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες που οφείλει να παρέχει η κοινωνία και το κράτος στα μέλη της
- Την απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα του κυρίαρχου αλλά και του μειονοτικού πληθυσμού (Brandt, 1986 στον Γεωργογιάννη, 1997).

Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης πολλών πολιτισμικών εμπειριών και απόψεων μέσα στη διδακτική πράξη, ώστε να αποτινάξουν οποιαδήποτε στερεότυπη αντίληψη ξενοφοβίας και ρατσισμού. Απώτερος σκοπός του είναι η δημιουργία ατόμων με ισορροπημένες απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές προς οτιδήποτε είναι διαφορετικό πολιτισμικά. Ουσιαστικά, οι στόχοι του επικεντρώνονται στη διατήρηση της δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών και στην απαλλαγή από τον ρατσισμό (Κεσίδου, 2008).

Από την αντίπερα όχθη οι επικριτές του μοντέλου αυτού αναφέρουν ότι το σχολείο κινδυνεύει να στοχοποιηθεί σε χώρο όπου μπορεί να καλλιεργηθεί ο ανταγωνισμός κοινωνικοπολιτιστικών δυνάμεων, διότι δε λαμβάνονται υπόψιν οι δυσκολίες της αδύναμης τάξης, το φύλο του ατόμου και ο κυρίαρχος πληθυσμός κατηγορείται για ρατσιστική στάση (Μάρκου, 1996). Επιπλέον ασκήθηκε αρνητική κριτική για την αντιθετική γλώσσα που χρησιμοποιεί, θεωρώντας ότι ασκείται πολιτική προπαγάνδα (Gillborn 1990).

Εν κατακλείδι η απόπειρα προσπάθειας του αντιρατσιστικού μοντέλου δεν καρποφόρησε καθώς η έννοια του ρατσισμού είναι καλά θεμελιωμένη τόσο σε κοινωνικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2007). Ίσως η δημιουργία ενός νέου μοντέλου εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πιο ολοκληρωμένο πρότυπο εκπαίδευσης και να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα με αποτελεσματικότερο τρόπο.

1.3 Η Διαπολιτισμική Αγωγή

Η διαπολιτισμική αγωγή παρουσιάζεται ως μια νέα ηθική αντίληψη, εστιασμένη κυρίως στον πολυπολιτισμικό προσανατολισμό, διαμορφώνοντας έτσι νέες συνθήκες ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Αποτελεί δηλαδή ένα πλατύ πεδίο έρευνας που καλείται να συγκεντρώσει γνώσεις και πληροφορίες για την κατανόηση ενός συστήματος που αποτελείται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η Unesco αναφερόμενη στην έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής, ενστερνίζεται μια πολιτική διάσταση, κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες, με πρωταρχικό στόχο τη διατήρηση της ταυτότητας των πολιτών, ώστε να επιτευχθεί η ισότητα στην παγκόσμια κοινότητα (Faure, 1972 στους Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Αντίστοιχο ορισμό δίνει και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για τον όρο διαπολιτισμική αγωγή, επισημαίνοντας ότι αποτελεί μια πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τον νεαρό και ετερογενή πολιτισμικά πληθυσμό της εκάστοτε χώρας (Boos-Nunning, 1987 στους Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο «Όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική, τότε μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν το ίδιο πράγμα συμβαίνει στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Γκότοβος, 2001).

Επιπρόσθετα αξίζει να επισημανθεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή καλείται να καλύψει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος του οποίου το μαθητικό δυναμικό διαρκώς μεταβάλλεται και οι μέχρι στιγμής εκπαιδευτικές προσπάθειες δεν έχουν τελεσφορήσει (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Για το πλαίσιο που κινείται η διαπολιτισμική αγωγή κάνει αναφορά και ο Ζωγράφου, εστιάζοντας μέσα από τη φιλοσοφία της στα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα η διαπολιτισμική αγωγή: (Ζωγράφου, 2003)

- Ως αρχή εργασίας επιτηρεί προσεκτικά το σύστημα και παρακολουθεί τις εξελίξεις στην κοινωνία ώστε να διατηρεί και να ενισχύει το ανθρώπινο στοιχείο της.

- Ως ολιστική αρχή εργασίας ενισχύει την πρόταση της θεωρίας να συμβαδίζει με την πράξη, τονίζοντας την ουσιαστική τους σχέση.
- Ως αμοιβαία διαπολιτισμική μάθηση δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για μια πολυπολιτισμική κοινωνία με αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά ανθρώπων.
- Ως άσκηση στην ενσυναίσθηση στοχεύει στην κατανόηση του διαφορετικού και στην αποδοχή του, ώστε να καταφέρουν οι μειονότητες να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα και ίδια μεταχείριση με τους γηγενείς της εκάστοτε χώρας υποδοχής (Ζωγράφου, 2003).

Η πολλαπλή λοιπόν και σύνθετη εκδήλωση της διαπολιτισμικής αγωγής περιλαμβάνει μία συλλογή «πολλαπλών οπτικών», οι οποίες προάγουν την κριτική σκέψη, τον διάλογο και τη συνεννόηση. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό η συσσώρευση γνώσεων, αλλά η υιοθέτηση μιας προοπτικής που να ενισχύει τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Έτσι επιτυγχάνεται η συνύπαρξη του κυρίαρχου με τον μειονοτικό πληθυσμό, καρπώνοντας έκαστος τα πολλαπλά οφέλη αυτής της πολύπλοκης σχέσης (Γκόβαρης, 2007).

1.4 Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2007) αναφέρει ότι σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου με την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της αμοιβαιότητας και του αλληλοσεβασμού ώστε το κάθε μέλος της κοινωνίας να γίνει ικανός δημοκρατικός πολίτης. Ο Gay (2000) επιπλέον, επισημαίνει τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παρακάτω :

- Στην ενίσχυση της σκέψης και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων ώστε να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών στο σχολείο
- Στην εκμάθηση και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών
- Στην ενίσχυση των μαθητών της αυτοεκτίμησης τους λόγω της διαφορετικής ταυτότητας.
- Στην δημιουργία αρμονικού κλίματος μεταξύ των ατόμων της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Gay, 2000).

Στα ίδια πλαίσια στοχοθεσίας κινείται και η Δημητριάδου (2004), σύμφωνα με την οποία ο σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η παροχή εκπαίδευσης μέσα από την οπτική των ίδιων των πολιτισμών, βοηθώντας τους μαθητές να γνωρίσουν και να βιώσουν νέες πολιτισμικές εμπειρίες. Με τον τρόπο αυτό παραχωρείται η ευκαιρία στο κάθε άτομο ξεχωριστά να λειτουργεί με ενσυναίσθηση, βιώνοντας τις εμπειρίες με διαφορετική οπτική των πραγμάτων (Bredella, 2003).

1.5 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής εστιάζεται σε τέσσερις άξονες οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της, θέτοντας τις βάσεις για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και την ανάπτυξη των σχέσεων τους:

- *«Στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών*
- *Στην αλληλεγγύη*
- *Στον σεβασμό, ως ισότιμων, των άλλων πολιτισμών*
- *Στην αγωγή και στην ειρήνη»* (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998)

Ο Γερμανός μελετητής Helmut Essinger επισημαίνει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω: (Essinger, 1991 στον Γκόβαρη 2001 και στην Κεσίδου, 2008)

- *«Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)»*

Η ενσυναίσθηση μεταφράζεται ως την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου. Η επίτευξη αυτού επιτυγχάνεται με την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και την αντιμετώπιση όλων των δυσκολιών με εναλλακτική οπτική πέραν των προσωπικών απόψεων και στάσεων. Οι μειονότητες έτσι αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά και μοναδικά πρόσωπα με τις ιδιαιτερότητες τους, αποφεύγοντας έτσι την απρόσωπη κατηγοριοποίηση τους (Γκόβαρης, 2001, Κεσίδου, 2008).

- *«Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη»*

Πρόκειται για τη δημιουργία μιας καθολικής συνείδησης σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος κατέχει την ίδια αξία ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας ή προέλευσης και μπορεί εν δυνάμει να αντιμετωπίσει τις ίδιες δυσκολίες. Συνεπώς, τίθεται η εκπαίδευση για αλληλεγγύη ως αποτέλεσμα εξεύρεσης λύσεων στις προκύπτουσες δυσκολίες. (Γκόβαρης, 2001, Κεσίδου, 2008).

- *«Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό»*

Η επικοδομητική αλληλεπίδραση με τους ξένους πολιτισμούς μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού, ενδυναμώνοντας έτσι την κοινωνία αλλά και το κάθε μέλος της ξεχωριστά. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα, μέσα από τις επιρροές του ενός πολιτισμού από τον άλλον, να δημιουργείται μια διαδικασία τριβής μέσα από την οποία μπορεί να επέλθει τελικά η πρόοδος (Γκόβαρης, 2001, Κεσίδου, 2008).

- *«Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης»*

Η τελευταία αρχή προωθεί την ανάπτυξη ενός τρόπου σκέψης απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις και αποβλέπει στην ενδυνάμωση της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η εθνική καταγωγή τους και η πολιτισμική τους ταυτότητα (Κεσίδου, 2008).

Η UNESCO επίσης χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια καθολική παιδαγωγική αρχή η οποία οφείλει να διαποτίζει την καθημερινότητα της μαθησιακής διαδικασίας (UNESCO, 2004). Οι Batelaan & Gundare επιπλέον συνοψίζουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κριτική σκέψη, στην

υπευθυνότητα, στην επικοινωνία, στην ενσυναίσθηση, στην ενημέρωση για τα διεθνή ανθρώπινα δικαιώματα, στην ανεκτικότητα, στον σεβασμό και τέλος στην διαφορετική οπτική των πραγμάτων (Batelaan & Gundare, 2000).

Πέραν από τις αρχές αυτές για την εμφάνιση στην έννοια της διαπολιτισμικότητας ο Δαμανάκης προσδιορίζει και τρία αξιώματα της :

- «*Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών*» σύμφωνα με το οποίο όλοι οι πολιτισμοί οφείλουν να απολαμβάνουν ίση και ίδια μεταχείριση καθώς ο κάθε πολιτισμός είναι μοναδικός και είναι θεμιτό να αξιολογείται μόνο με εσωτερικά κριτήρια και όχι με εξωτερικά. Είναι ωστόσο συχνό, το φαινόμενο οι πολιτισμοί να κατατάσσονται σε κατώτεροι και ανώτεροι γεγονός που δεν συνάδει με την αντικειμενική αξιολόγηση των πραγμάτων.
- «*Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης*» (η «*υπόθεση του ελλείμματος*» και η «*υπόθεση της διαφοράς*») αναφέρεται στην αναγνώριση του μορφωτικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών, καθώς οι ίδιοι δεν είναι «*άγραφοι πίνακες*» αλλά είναι φορείς μιας άλλης γλώσσας και μιας διαφορετικής κουλτούρας η οποία πρέπει να ληφθεί υπόψιν και να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα. Πρόκειται δηλαδή για «*διαφορετικούς*» μαθητές και όχι «*ελλειμματικούς*».
- «*Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση*» πέραν του προβλεπόμενου αποβλέπει στην ισότητα και άλλων τομέων όπως οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό. Οι προσδοκίες της είναι η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η ελαχιστοποίηση της περιθωριοποίησης και κατ' επέκταση η άρση των κοινωνικών αδικιών. (Δαμανάκης, 2000 στην Κεσίδου, 2008)

1.6 Πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μακριά από τη λογική του παραδοσιακού σχολείου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την κριτική αναγνώριση της διαφορετικότητας, αποδέχοντας την και ενσωματώνοντας την στο εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης, 2007). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι αναγκαία η ανάπτυξη της «*διαπολιτισμικής ετοιμότητας*» αλλά και της «*διαπολιτισμικής ικανότητας*», που παραπέμπουν στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Κεσίδου, 2008). Στην Κεσίδου (2008) γίνεται επιπρόσθετα αναφορά σε συγκεκριμένες πρακτικές της διαπολιτισμικής αγωγής προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας του μειονοτικού πληθυσμού:

- Η πρώτη πρακτική προάγει την συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στόχος της μεθόδου αυτής είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών και η ενίσχυση της αποδοχής του διαφορετικού.
- Η διαπολιτισμική διερεύνηση των προγραμμάτων διδασκαλίας περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των άλλων πολιτισμών σε οποιοδήποτε διδακτικό μέσο διδασκαλίας. Δεν προσφέρει τίποτα απολύτως η συνεκπαίδευση του κυρίαρχου με το μειονοτικό πληθυσμό εάν ο κόσμος είναι μονοδιάστατος και απόλυτος.

- Άλλη μία πρακτική που προτείνεται είναι η απελευθέρωση όλων των μέσων διδασκαλίας από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που διακονίζονται στις πολιτισμικές ομάδες. Ενδείκνυται επίσης η προβολή όχι μόνο των διαφορετικότητας αλλά και των ομοιοτήτων ώστε να συμβάλλουν στην αρμονικότερη συνύπαρξη των ξένων πολιτισμών.
- Η δημιουργία εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και η διαμόρφωση προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών ετερογενούς περιβάλλοντος αποτελεί μια ακόμη μέθοδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση αυτής της μεθόδου επιτυγχάνεται στο έπακρο με την ανάδειξη όλου του μορφωτικού πλούτου των αλλοδαπών μαθητών και την εμπλοκή αυτού στη διδακτική διαδικασία. Έτσι προσεγγίζεται η γνωστική αλλά και η συναισθηματική πλευρά των μαθητών επιδρώντας ίσως περισσότερο στις ήδη υπάρχουσες απόψεις και αντιλήψεις τους.
- Η τελευταία πρακτική που υποδεικνύεται από την Κεσίδου είναι η έγχυση των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαίδευση με την παράλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο συνδυασμός των προαναφερθέντων αποτελεί το εναρκτήριο λάκτισμα για μια εκπαιδευτική διαπολιτισμική μεταρρύθμιση, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζει σε μέγιστο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ η εμφύτευση των αρχών της διαπολιτισμικότητας αλλάζει άρδην τα στερεότυπα (Κεσίδου, 2008).

Μία απόπειρα ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών επιχειρούν και οι Coelho (2007) και Banks (2004) προτείνοντας τις παρακάτω μεθόδους:

- «*Η προσέγγιση των συνεισφορών*» είναι γνωστή στη Βόρεια Αμερική ως τα 3 F της πολυπολιτισμικότητας με το κάθε F να αναφέρεται στο φαγητό, το φεστιβάλ και τους φημισμένους άντρες. Η αποτύπωση αυτής της πρακτικής γίνεται με δραστηριότητες μουσικής, χορού, παραδοσιακών φορεσιών, όχι ιδιαίτερα εμβαθυντικές και ουσιαστικές για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Coelho, 2007).
- «*Η προσθετική προσέγγιση*» περιλαμβάνει την προσθήκη χαρακτηριστικών και στοιχείων των ξένων πολιτισμών στο αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή αυτοτελών ενοτήτων δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν εμπειρίες άλλων πολιτισμών. Ενέχει όμως και ο κίνδυνος, οι μαθητές να μη λαμβάνουν αυτήν την ετερογένεια ως μέρος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας αλλά να το αφουγκράζονται σαν μια απλή προσάρτηση μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Coelho, 2007).
- «*Η προσέγγιση του μετασχηματισμού*» αποτελεί μια πρακτική η οποία αλλάζει δραστικά τις ήδη υπάρχουσες παραδοχές του προγράμματος σπουδών καθώς προτρέπει τους μαθητές να παρακολουθούν θέματα και ζητήματα υπό διαφορετικό οπτικό πρίσμα. Η ποικιλομορφία που επικρατεί ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα ανάπτυξης λόγου. Παρακολουθώντας επίσης και συγκρίνοντας ετερογενείς πολιτισμούς βιώνονται πολιτισμικές εμπειρίες και ανοίγουν οι πνευματικοί ορίζοντες τους (Banks, 2004).
- «*Η προσέγγιση της απόφασης και της κοινωνικής δράσης*» επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν τις εργασίες τους και τη μελέτη τους με δραστηριότητες που σχετίζονται με θέματα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά ώστε να υφίστανται καθημερινή διάδραση (Banks, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Ελληνικό νομικό πλαίσιο για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας

2.1 Οργάνωση και διοίκηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η μετεξέλιξη της Ελλάδας από χώρα μετανάστευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών είχε ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση στη μαθητική σύνθεση του πληθυσμού και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2012). Η μέριμνα του ελληνικού κράτους αρχικά για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς και έπειτα για τους τσιγγάνους και τις μουσουλμανικές μειονότητες αρχίζει από τη δεκαετία του 1970, υιοθετώντας μια πολιτική με προνοιακά και φιλανθρωπικά στοιχεία (Δαμανάκης, 1977 στον Νικολάου, 2008).

Η πρώτη αυτή περίοδος θεωρείται ως περίοδος άγνοιας και παράβλεψης των δυσκολιών των αλλοδαπών παιδιών καθώς τα προβλήματα επισημαίνονται ως κακή διαχείριση των οικογενειών των παιδιών και όχι του εκπαιδευτικού συστήματος (Μάρκου, Βασιλειάδου, 1996).

Η δεύτερη περίοδος ξεκινά από τα τέλη της δεκαετίας του '80 έως τα μέσα της δεκαετίας του '90 με ορατή πλέον την επιδείνωση της κατάστασης που επικρατεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιχειρούνται τα πρώτα μέτρα αντιμετώπισης με αφομοιωτικό – αντισταθμιστικό χαρακτήρα (Μάρκου, Βασιλειάδου, 1996).

Το έτος 1996 με το ν. 2413/96 γίνεται η πρώτη απόπειρα θεσμοθετημένης αντιμετώπισης της ετερότητας, από την πλευρά του ελληνικού κράτους με την «*Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*». Με την εισαγωγή του νόμου αυτού καθορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον οποίο διευθετούνται θέματα διδακτικά, διοικητικά και μαθησιακά (Άρθρα 34, 35, 36, 37). Αποτελεί το εφαλτήριο για τις επόμενες κινήσεις του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2008).

Επιπλέον ιδρύεται και η «*Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών Εκπαίδευσης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*» η οποία λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία στο ΥΠΕΠΘ και διαπραγματεύεται θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Θεσμοθετούνται επίσης τμήματα, από το 1980 έως το 1996, τα οποία προορίζονται για την υποστήριξη της φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών. Πρόκειται για τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και είναι γνωστά ως *Τάξεις Υποδοχής* (Τ.Υ. Ι. και Τ.Υ.ΙΙ.) και *Φροντιστηριακά Τμήματα* (Φ.Τ.). Επιπρόσθετα παρατηρείται η επιλογή σχολείων τα οποία μετατρέπονται σε Διαπολιτισμικά αποσκοπώντας στη μαθησιακή υποστήριξη. Από το 1996 και έπειτα δημιουργείται επίσης και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο ενισχύει επιστημονικά τη δράση του ΥΠΕΠΘ. Τέλος την ίδια χρονιά υλοποιούνται πολλά διαπολιτισμικά προγράμματα με τη συμβολή και τη στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως επίσης εκσυγχρονίζονται και τα τμήματα που προαναφέρθηκαν (Νικολάου, 2008).

Εν συνεχεία καταγράφησαν δύο ακόμη νόμοι του έτους 2000. Το περιεχόμενο του πρώτου, Νόμος 2790/00 (ΦΕΚ 24, τ.Α/16.2.2000), περιελάμβανε εκπαιδευτικά θέματα ένταξης για τους παλιννοστούντες ομογενείς από την τέως Σοβιετική Ένωση και τη δημιουργία τμημάτων εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας, αποσκοπώντας

στην ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο (Εκπαίδευση και Πολιτισμός, κεφ. Ε, άρθρο 11). Ο δεύτερος Νόμος 2817/00 (ΦΕΚ 78, τ. Α/14.3.00) στο κεφ. Α και στο άρθρο 9 διαπραγματεύεται θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης. Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο συνδιαμόρφωσαν και δύο Υπουργικές Αποφάσεις του 1996 και 1999 -Υ.Α. αρ. Στ/11 (ΦΕΚ 171, τ. Β/18.3.96)- και Υ.Α. αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789, τ. Β/28.9.99)-.

Η πρώτη -Υ.Α. αρ. Στ/11 (ΦΕΚ 171, τ. Β/18.3.96)- αναφέρεται στην ίδρυση του «*Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο υπουργείο παιδείας*» και η δεύτερη -Υ.Α. αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789, τ. Β/28.9.99)- φέρει τον τίτλο: «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*» και ορίζει υπεύθυνη την εκάστοτε σχολική μονάδα να διαμορφώσει το πλαίσιο εκπαίδευσης των διαπολιτισμικών σχολείων.

Συνοψίζοντας οι νομοθετικές ρυθμίσεις που διέπουν τη διαπολιτισμική αγωγή αποτελούνται από 3 νόμους και 2 Υπουργικές αποφάσεις, τα οποία εκδόθηκαν μέσα σε διάστημα τεσσάρων ετών (1996-2000) γεγονός που υποδεικνύει σημαντικά βήματα θεσμικής πλαισίωσης από το κράτος όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2005).

2.1.1 Ι.Π.Ο.Δ.Ε και άλλοι φορείς

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ανέκλυψε την ανάγκη της δημιουργίας αρμόδιων φορέων για την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης όλων των ευπαθών πολιτισμικά ομάδων (νόμος 2413/96, άρθρο 5). Κύρια αποστολή του είναι η ανάπτυξη και η υποστήριξη της ελληνικής παιδείας σε όλο τον ετερογενή πολιτισμικά πληθυσμό στο εξωτερικό αλλά και η μελέτη, η γνωμοδότηση και η αντιμετώπιση θεμάτων που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (νόμος 2413/96, άρθρο 2). Οι αρμοδιότητες του περιλαμβάνουν ένα πλήθος δραστηριοτήτων οι οποίες περιγράφονται συνοπτικά παρακάτω (Νικολάου, 2008) :

- Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών
- Δημιουργία διδακτικών εγχειριδίων και διδακτικών μέσων
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού
- Πλαισίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στη σχολική τάξη
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών
- Παροχή εκπαιδευτικών συμβουλών σχετικά με τη δημιουργία και την αποτύπωση εκπαιδευτικής πολιτικής και παρέμβασης διαπολιτισμικών θεμάτων

Άλλοι φορείς που δραστηριοποιούνται στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται παρακάτω: (Νικολάου, 2008).

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) το οποίο συνέταξε το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δημιούργησε δύο βιβλία για τον ίδιο σκοπό με δυνατότητα διάγνωσης γλωσσικού επιπέδου του μαθητή και εξειδικεύεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) το οποίο εκπονεί ερευνητικά προγράμματα διαθεματικού πλαισίου αλλά και διαπολιτισμικής αγωγής σε στενή συνεργασία και με την UNESCO.
- Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν) ενισχύει κυρίως τις μειονοτικές ομάδες των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.
- Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) αφορά στην προώθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και υλοποιεί προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε) διδάσκει μαθήματα Νέων Ελληνικών για αλλοδαπούς και γενικότερα κινείται στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον ασχολείται με την εκπαίδευση των Τσιγγάνων.
- Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) οργανώνουν παρόμοια προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας στους αλλοδαπούς με πολλές συμμετοχές από όλη τη χώρα.

2.1.2 Διαπολιτισμικά σχολεία, Τάξεις υποδοχής, Φροντιστηριακά τμήματα

Οι Υπουργικές Αποφάσεις που ακολουθούν αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη μετατροπή συγκεκριμένων σχολείων σε διαπολιτισμικά και στις διαδικασίες μετάθεσης των εκπαιδευτικών σε ένα τέτοιου τύπου σχολείο (6^ο Διαπ.Δημ.Σχ.Θεσ/νίκης, 2007).

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Γ1/1236 (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96) :
Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.361.23/159/Δ1/5271/26-06-1997(ΦΕΚ 598 τ.Β'/17-97):
Διαδικασίες και προϋποθέσεις μετάθεσης εκπ/κών Π.Ε. & Δ.Ε. σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058 (ΦΕΚ 1143 τ.Β / 29-10-98):
Μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409 (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.Β'/8-8-2001):
Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.361/23/76/81312/Δ1/1-8-2002 (Φ.Ε.Κ. 1051 τ.Β'/9-8 2002):
Συμπλήρωση κανονιστικής απόφασης για τις διαδικασίες και προϋποθέσεις μετάθεσης εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης
- Υπουργική απόφαση, αρ. 127563/Δ2/17-11-2003 (Φ.Ε.Κ. 1723 τ.Β'/21-11-2003):
Διαδικασίες και προϋποθέσεις μετάθεσης εκπ/κών Π.Ε. & Δ.Ε. σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης

- Υπουργική Απόφαση αρ. 114163/Δ2/14.10.04 (ΦΕΚ 1592/25.10.2004 τ.Β'):

Διαδικασίες και προϋποθέσεις μετάθεσης εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης (6^ο Διαπ.Δημ.Σχ.Θεσ/νίκης, 2007).

Αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα και σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ12/653/61565/Γ1/13-6-2007 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) με θέμα «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου» και τον Νικολάου 2005, παραθέτονται συνοπτικά τα τμήματα που δημιουργήθηκαν για αυτόν τον σκοπό:

- Τάξη Υποδοχής Ι (Τ.Υ.Ι): Οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα για ένα διδακτικό έτος. Παράλληλα υπάρχει η δυνατότητα εγγραφής τους σε κανονική τάξη με το πέρας των τριών μηνών, εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις.
- Τάξη Υποδοχής ΙΙ (Τ.Υ.ΙΙ): Για την ένταξη του μαθητή σε αυτό το τμήμα προϋποτίθεται η επιτυχής ολοκλήρωση του Τ.Υ.Ι και εφαρμόζεται επικουρικά με την φοίτηση της κανονικής τάξης για δύο διδακτικά έτη. Το τμήμα παρακολουθούν οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν γλωσσικές ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα.
- Φροντιστηριακό τμήμα (Φ.Τ): Δικαίωμα συμμετοχής σε αυτό παρέχεται σε φοιτούντες ή μη των προαναφερθέντων τμημάτων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Οι διδακτικές ώρες πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου έως και δέκα ώρες την εβδομάδα.

2.1.3 Ερευνητικά προγράμματα αλλοδαπών μαθητών

Στο πλαίσιο δράσης της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υλοποιούνται διάφορα ερευνητικά προγράμματα, άλλες φορές υπο την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλοτε του κράτους, σχεδιασμένα συνήθως από το Υπουργείο Παιδείας ή από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με την υποστήριξη των ελληνικών Πανεπιστημίων. Συνοπτικά αναφέρονται :

- Πρόγραμμα Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών.
- Παιδεία Ομογενών
- Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.
- Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων.
- Πρόγραμμα Ελληνοπαίδων Εξωτερικού
- Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων
- Πρόγραμμα «Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων» της UNESCO
- Πρόγραμμα «Όλοι διαφορετικοί – Όλοι ίσοι» (2006) του Εθνικού Συμβουλίου Νεολαίας με την υποστήριξη του Συμβουλίου της Ευρώπης:

- «*Παιδεία για τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*», πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης που συμπεριλαμβάνει και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την Ανεκτικότητα και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.
- Η «*Αυτοβιογραφία Διαπολιτισμικών Συναντήσεων*» του Συμβουλίου της Ευρώπης με την υποστήριξη της Action Aid.
- «*Πρόγραμμα IPIΣ- Καταπολέμηση Κοινωνικών Διακρίσεων και Στερεοτύπων*», στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος – «*Πλαισίου Progress 2010*». Φορέας υλοποίησης του προγράμματος είναι το Γ.Γ.Ν.Γ. με το Συνήγορο του Πολίτη και το Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης (ΣΧΕΔΙΑ) (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).
- Η «*Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών*» εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*»
- Η «*Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη*» ανήκει επίσης στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*». (6^ο Διαπ.Δημ.Σχ.Θεσ/νίκης, 2007).

2.2 Εκπαίδευση παλιννοστούντων

Αναφερόμενοι στους παλιννοστούντες εννοούμε τους μετανάστες που επιστρέφουν στην πατρίδα τους (επαναπατρισμός) λόγω πιθανών οικονομικών, πολιτικών ή και κοινωνικών προβλημάτων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Συγκεκριμένα το ρεύμα της παλιννόστησης πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, συνεχίστηκε το 1980 ενώ παρατηρήθηκε μια αισθητή μείωση τη δεκαετία του 1990 κυρίως από τις υπερπόντιες χώρες και την Ευρώπη. Ταυτόχρονα ανιχνεύεται μεγάλη επιστροφή των ομογενών από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Αλβανία (Γεωργογιάννης, 1997). Το έτος 1991, εκτιμάται ότι επέστρεψαν στην Ελλάδα 20.733 παλιννοστούντες, το έτος 1996 12.560 ακόμη ενώ σημαντική μείωση καταγράφηκε το 2000 με μόλις 1.660 επαναπατρισμένους (Ρόμπολης, 2007).

Η δυσκολία παλιννόστησης έγκειται στο γεγονός ότι τα άτομα που επιστρέφουν αντιμετωπίζουν προβλήματα ενσωμάτωσης αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, τις αξίες, τις συμπεριφορές, την εργασία και την επικοινωνία σε διαπροσωπικό επίπεδο με αποτέλεσμα να υπόκεινται συχνά σε κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση (Τουλίας, 2005).

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο που κινήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα παρουσίαζαν αρκετές ελλείψεις όσον αφορά τα διδακτικά μέσα, τα αναλυτικά προγράμματα, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας. Ως εκ τούτου ιδρύθηκαν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ στις περιοχές της Αττικής και της Θεσσαλονίκης τα Σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων (όλων των βαθμίδων σχολεία), τα οποία εν συνεχεία μετονομάστηκαν σε Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.), ενώ σήμερα κάποια από αυτά επαναπροσδιορίστηκαν ως Διαπολιτισμικά Σχολεία. Η ίδρυση τους καθορίστηκε με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 435/84 (Φ.Ε.Κ. 154 τ.Α΄/10-10-84) και απευθύνονταν σε αγγλόφωνους/ες και γερμανόφωνους/ες μαθητές αντίστοιχα (6^ο Διαπ.Δημ.Σχ.Θεσ/νίκης, 2007).

Σε αντίθεση, η ίδρυση και η λειτουργία αυτών των σχολείων δημιούργησε μια πόλωση των παλινοστούτων μαθητών σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Είναι πλήρως αντιφατικό να επιδιώκεται η ένταξη των μαθητών μέσα από την περιθωριοποίηση τους (Ζωγράφου, 2003). Επικρατούσε ένα αίσθημα απόρριψης των ομογενών λόγω της διαφορετικής νοοτροπίας που είχαν αποκτήσει στη χώρα υποδοχής τους, γεγονός που δημιουργούσε προβλήματα στη γνωστική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη τους (Μάρκου, 1997).

Η δυσκολία αξιοποίησης της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής με την παράλληλη εκμάθηση της ελληνικής, η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή με τον συνδυασμό της ανύπαρκτης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνηγορούσε στην ανάπτυξη αρνητικής στάσης των παλινοστούτων μαθητών για το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Εκ του αποτελέσματος τα συγκεκριμένα σχολεία αδυνατούν να επιτύχουν το στόχο τους αφού προωθούν τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό μαρασμό (Ανδρούσου, 1996).

Εν κατακλείδι με τις προαναφερθέντες δομές, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν επιτεύχθηκαν με αποτέλεσμα την ενίσχυση ξενοφοβικών τάσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων και την αδυναμία ένταξης των ομογενών στη κοινωνία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

2.3 Εκπαίδευση αλλοδαπών

Από τα μέσα δεκαετίας του 1980 η Ελλάδα μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών, αλλοδαπών και παλινοστούτων, προσφύγων ή μεταναστών. Δέχεται ποικίλων προελεύσεων πληθυσμό όπως από ανατολικοευρωπαϊκά (Αλβανία, Πολωνία, Βουλγαρία, Ρουμανία κ.α.), ασιατικών φυλών (Πακιστάν, Φιλιππίνες, Ιράκ, Κουρδιστάν κ.α.) αλλά και αφρικανικής καταγωγής (Αίγυπτος, Αιθιοπία, κ.α.) (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Η δυσκολία ένταξης των αλλοδαπών είναι εξίσου εμφανής καθώς διαφέρουν εξ'ολοκλήρου γλωσσικά και πολιτισμικά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ωστόσο οι μετακινούμενοι από τις ευρωπαϊκές χώρες είναι ευνοημένοι διότι φέρουν επιρροές από τη δυτική κουλτούρα (Τουλιάς, 2005). Η πολιτισμική ομάδα που άγγιξε το 58% των αλλοδαπών το 2001 στη Ελλάδα είναι ο πληθυσμός της Αλβανίας. Κύρια αιτία μετανάστευσης ήταν η αναζήτηση καλύτερης ποιότητας ζωής. Ωστόσο οι αλβανικής καταγωγής μετανάστες είναι συνδεδεμένοι με αρνητικά στερεότυπα με αποτέλεσμα να βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας (Ρόμπολης, 2007).

Η εκπαίδευση των αλλοδαπών διέπεται από τους ίδιους νόμους και εγκυκλίους που αφορούν τους παλινοστούτους. Ωστόσο καταγράφεται και μια σειρά από νόμους που αφορούν στη ζωή των αλλοδαπών σε επιμέρους πτυχές της ζωής τους, συμπεριλαμβάνοντας και την εκπαίδευση:

- Ο νόμος 1975 του 1991 «*Είσοδος, έξοδος, διαμονή, απασχόληση, απομάκρυνση των ξένων, διαδικασίες για την αναγνώριση προσφύγων και άλλα μέτρα*».
- Ο νόμος 2790 του 2001 με θέμα «*Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις*».

- Ο νόμος 3386 του 2005 με θέμα «*Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια*».
- Ο νόμος 3838 του 2010 με θέμα «*Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις*».

Η μέριμνα του ελληνικού κράτους όσον αφορά στην εκπαίδευση των αλλοδαπών περιλαμβάνει τις ίδιες εκπαιδευτικές δομές που προαναφέρθηκαν με τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Οι δύο αυτοί θεσμοί συνιστούν σημαντικές προσπάθειες ενσωμάτωσης των αλλοδαπών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο η έλλειψη οικονομικών πόρων, η ανεπαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σε συνάρτηση και με την αδυναμία του κράτους να ακολουθήσει του αυξανόμενους ρυθμούς μετανάστευσης η κατάσταση όλο και επιδεινώνεται (Ζωγράφου, 2003).

Συνοψίζοντας, αποτελεί επιτακτική ανάγκη αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όχι μόνο των δομών, αλλά κυρίως των αντιλήψεων και στάσεων των ατόμων έναντι της διαφορετικότητας, ώστε να καλλιεργείται ο σεβασμός και η αποδοχή μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Ρόμπολης, 2007).

2.4 Εκπαίδευση προσφύγων

Η Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων, επίσης γνωστή ως «*Σύμβαση του 1951 για τους Πρόσφυγες*», στο άρθρο 1, όπως τροποποιήθηκε από το Πρωτόκολλο του 1967, ορίζει ως πρόσφυγα: «*Ένα άτομο που λόγω βάσιμου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου, δεν επιθυμεί να θέσει εαυτόν υπό την προστασία της εν λόγω χώρας, ή που δεν έχει υπηκοότητα και είναι εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του, ως αποτέλεσμα των γεγονότων αυτών, δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτή....*». (Wikipedia)

Οι πρόσφυγες κατατάσσονται σε αυτούς που αιτούν άσυλο, σε πολιτικούς πρόσφυγες, σε αυτούς που ανήκουν στο καθεστώς επικουρικής προστασίας και στους διαμένοντες υπό συνθήκες προστασίας για ανθρωπιστικούς λόγους. Οι Σύριοι πρόσφυγες έφτασαν τα 4 εκ. προς τις Ευρωπαϊκές χώρες και δηλώθηκε ως τη δυσκολότερη προσφυγική κρίση μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Αρκετά μεγάλο ποσοστό εξ αυτών καταφτάνει και στην Ελλάδα χωρίς όμως να επικρατούν οι κατάλληλες συνθήκες και οι υποδομές για την ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και σε επίπεδο διαβίωσης και υγειονομικής περίθαλψης (Action aid).

Το πρόβλημα διαχείρισης του προσφυγικού στον εκπαιδευτικό τομέα καλείται να διευθετήσει η ΕΕ, η οποία προτείνει την εφαρμογή ενός προγράμματος κατά το σχολικό έτος 2016-2017, ευέλικτο και πολυεπίπεδο όπως αρμόζει υπό αυτές τις συνθήκες. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού συγκροτείται η «*Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*» και στέλνονται αντιπρόσωποι σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Η αρχική πρόταση ήταν τα παιδιά που ζούσαν σε μη οργανωμένους χώρους να φοιτήσουν

στις τάξεις υποδοχής και στα διαπολιτισμικά σχολεία. Η ελλιπής οργάνωση του ΥΠΕΠΘ αλλά και η άρνηση ορισμένων κωλυσιεργούσε το εγχείρημα αυτό. Ωστόσο, κατόπιν μεγάλων προσπαθειών, οι περιπτώσεις μεμονομένων προσφυγόπουλων κατάφεραν να παρακολουθήσουν το σχολείο και να ενταχθούν ομαλά (Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, 2017).

Το παραπάνω θέμα αναζητούσε την εξεύρεση άμεσων και αποτελεσματικών λύσεων στην περίπτωση που οι πρόσφυγες μαθητές ζούσαν μαζικά και οργανωμένα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ). Η λύση που προτάθηκε για την αποκατάσταση του προβλήματος ήταν η ίδρυση και η λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Έτσι, έως τον Μάρτιο του 2017 λειτούργησαν 107 ΔΥΕΠ σε 7 από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες, στις οποίες φοίτησαν 2643 πρόσφυγες μαθητές ηλικίας δημοτικού και γυμνασίου (Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, 2017). Παρακάτω παρατίθεται το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τις προσφυγικές δομές:

- **Εγκύκλιος για τις εγγραφές:**

Υπουργού Παιδείας, Αρ. Πρωτ. : 108457/Δ204/07/2016

- **ΖΕΠ-ΔΥΕΠ**

«Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)- Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.», ΦΕΚ 2687/Β/29.08.2016

- **Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις ΔΥΕΠ**

Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/Β/23.09.2016

Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3502/Β/31.10.2016 (σε αντικατάσταση της προηγούμενης απόφασης) (Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, 2017).

Εν κατακλείδι, αποτελεί επιτακτική ανάγκη να αντιμετωπιστεί το προσφυγικό ζήτημα κάνοντας τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και να υιοθετηθεί η κατάλληλη πολιτική ώστε να αντιμετωπιστούν με ίση μεταχείριση και σεβασμό οι άνθρωποι αυτοί.

2.5 Εκπαίδευση μειονοτήτων

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αποτελείται από ένα φυλετικό μωσαϊκό με μουσουλμάνους τούρκικης καταγωγής, με Πομάκους και τσιγγάνους (Μάρκου, 1996). Επικρατεί ένα συνονθύλευμα γλωσσών καθώς κυριαρχεί η τουρκική γλώσσα ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται τα πομάκικα από τους Πομάκους και τα ρομανί από τους τσιγγάνους. Επιπρόσθετα διδάσκεται η ελληνική γλώσσα σε όλες τις ομάδες της μειονότητας (Τουλίας, 2005).

Με τον όρο μειονοτική εκπαίδευση εννοούμε ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν συγκεκριμένα στους νομούς της Θράκης, διέπονται από ειδικό καθεστώς και αφορούν αποκλειστικά τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας. Η Συνθήκη της Λωζάνης (1923) στα άρθρα 37-45, έθεσε τον θεμέλιο λίθο για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων της μουσουλμανικής μειονότητας σε εκπαιδευτικό και γλωσσικό επίπεδο (Ασκούνη, 2006).

Το εκπαιδευτικό καθεστώς για τις μειονότητες που επικρατούσε μέχρι τη δεκαετία του 1990 προήγαγε

περισσότερο την περιθωριοποίηση και την πολιτική των διακρίσεων, με συνέπεια να εντείνεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανάπτυξης της γκετοποίησης. Οι ελλείψεις γνώσεις της ελληνικής γλώσσας, το μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 65% που δεν αποφοιτούσαν από την εννιάχρονη εκπαίδευση, η κοινωνικοποίηση σε πολιτισμικό γκέτο και σχολική αποτυχία ήταν τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που επικρατούσε (Ένταξη και Εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων).

Τη λύση στα προαναφερθέντα προβλήματα ήρθε να δώσει η δημιουργία ενός προγράμματος με σύνθημα «*Κάνουμε διαίρεση και όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και όχι διαίρεση*». Εγκρίθηκε και χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο το 1996 με στόχο τη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η λειτουργία του υπήρξε καταλυτική και βασίζονταν στις αρχές της αποδοχής του διαφορετικού, του σεβασμού στη μητρική γλώσσα, της ομαλής ένταξης και της ελληνομάθειας. Οι δράσεις του περιελάμβαναν παρεμβάσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου με νέα βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό, με επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ενισχυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και παρέμβαση εκτός σχολείου με τη δημιουργία κέντρων απασχόλησης των παιδιών, τα λεγόμενα ΚΕΣΠΕΜ (Ένταξη και Εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων). Πρόκειται για ένα εγχείρημα ορόσημο για την περιοχή της Θράκης αλλά και για το διεθνές πλαίσιο γενικότερα αφού αποτελεί αξιοσημείωτο παράδειγμα ανάμειξης πολιτισμών (Hunault, 2009).

Η επιτυχία του προγράμματος πιστοποιήθηκε με την καταγραφή αποτελεσμάτων φοίτησης καθώς, ενώ το έτος 1996-1997 φοιτούσαν 300 μαθητές, το έτος 2009-2010 καταγράφησαν 2880 φοιτούντες. Συμπλήρωμα της επιτυχίας αυτής ήταν και ο επαναπροσδιορισμός της αξίας του νηπιαγωγείου.

Καταλήγοντας, γίνεται εμφανές ότι συντελούνται σημαντικές μεταβολές στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης με αξιοσημείωτες αλλαγές στην κοινωνική δομή, κατασκευάζοντας μια ταυτότητα ικανή να αντιμετωπίσει τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Φραγκουδάκη, 2008).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των μειονοτήτων, υπάρχει μια πληθώρα από νόμους που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, την πλήρωση θέσεων των εκπαιδευτικών χριστιανών και μουσουλμάνων, τα ιεροσπουδαστήρια της Κομοτηνής και του Εχίνου, θέματα διδασκαλίας και θέματα μεταφοράς μαθητών και οικονομικής ενίσχυσης.

- ν. 2341 (ΦΕΚ 208/06.10.1995) (θέματα πλήρωσης κενών θέσεων)
- ν.2621, άρθρο 4 (ΦΕΚ 136/23.06.1998) (θέματα για τα ιεροσπουδαστήρια της Κομοτηνής και του Εχίνου)
- ν. 2817, άρθρο 9 (ΦΕΚ 78/14.03.2000) (θέματα διδασκαλίας)
- ν. 2834, άρθρο 1 (ΦΕΚ 160/07.07.2000) (θέματα διορισμού εκπαίδευσης στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας)
- ν. 2986, άρθρο 14 (ΦΕΚ 24/ 13.02.2002) (οργάνωση και λειτουργία των σχολικών εφορειών)
- ν. 3194, άρθρο 4 (ΦΕΚ 267/ 20.11.2003) (θέματα μεταφοράς μαθητών και οικονομικής ενίσχυσης σχολικών επιτροπών)
- το ΠΔ υπ' αριθμόν 98 (ΦΕΚ 121/07.06.2007) (κάλυψη θέσεων μουσουλμάνων εκπαιδευτικών)

2.6 Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων

Άλλη μια διαφοροποιημένη πολιτισμικά ομάδα είναι αυτή των Ρομά η οποία στη Ελλάδα έχει κάνει την εμφάνιση της ήδη από τις αρχές του 14ου αιώνα και συγκεκριμένα στην Κρήτη και την Πελοπόννησο. Εντύπωση ωστόσο προκαλεί το γεγονός ότι παρά τη μακροχρόνια παρουσία τους στον Ελλαδικό χώρο η πρώτη καταγραφή παρουσίας του πληθυσμού Ρομά έγινε μόλις το 1996 ενώ τη δεκαετία του 1970 απέκτησαν και πολιτικά δικαιώματα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Εξακολουθούν λοιπόν να θεωρούνται «ξένοι» παρά το γεγονός της μακροχρόνιας εμφάνισής τους. Ως εκ τούτου η κατάσταση τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση παρουσιάζεται σαν ένα φλέγον θέμα το οποίο χρειάζεται ενδελεχή μελέτη, εντοπισμό των αδυναμιών του και διαρκή υποστηρικτική δομή. Η εν λόγω κοινωνικοπολιτισμική ομάδα διαφέρει από την πλειονότητα στο τρόπο επιβίωσης της, στο αξιακό της σύστημα, τη διαφορετική γλώσσα της και τη μειονεκτική θέση που κατέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Πανταζής & Μαυρουλή 2011). Η τσιγγάνικη φυλή αντιμετωπίζεται πολλές φορές με προκατάληψη λόγω της γλωσσικής, κοινωνικής, διαπολιτισμικής και ιδεολογικής ετερότητας με αποτέλεσμα να μη γίνεται αποδεκτή ως ισότιμη ομάδα σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητας (Δραγώνα, 2007). «*Τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης των Ρομά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του φαύλου κύκλου της φτώχειας και του αποκλεισμού*» (Ringold, 2000 στον Brüggemann, 2012).

Σύμφωνα με Νόβα-Καλτσούνη (2004) είναι πλέον σαφής ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων στοιχείων των μαθητών Ρομά που εγκαταλείπουν πρόωρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

- Αναλφαβητισμός
- Ελλιπής φοίτηση
- Απουσία προσχολικής αγωγής
- Ανομοιογένεια τμήματος
- Διαφοροποιημένες ανάγκες μαθητών Ρομά
- Στερεότυπα –Προκαταλήψεις
- Κοινωνικός Αποκλεισμός

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτής της αναγνωρισμένης «ευάλωτης ομάδας» από το κράτος έχουν θεσπιστεί ειδικά μέτρα και σχέδια δράσης (Πανταζής - Μαυρουλή, 2011). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τα τσιγγανόπαιδα ξεκινούν ήδη από το 1984-1985 με ένα ΨΗΦΙΣΜΑ με προτάσεις για την εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων που εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Εν συνεχεία κατά τα έτη 1986-1992 ακολούθησαν διάφορες ερευνητικές μελέτες από το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με άλλους φορείς προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Το 1993 το ΥΠΕΠΘ με την εγκύκλιο Φ.Γ1/1126/17-9-93 με θέμα «*Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων*» παροτρύνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω ειδικών προγραμμάτων. Ένα χρόνο αργότερα το 1994 σε εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ με θέμα «*Τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*» εντάσσονται και τα παιδιά των Τσιγγάνων στο εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές καλούνται να φοιτήσουν στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα όπως στις άλλες ετερογενείς ομάδες που προαναφέρθηκαν. Κατόπιν

ακουλούθησε το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων*» με τρεις φάσεις υλοποίησης από το 1997 έως το 2008 με πρωταρχικό στόχο τρεις βασικούς άξονες:

- Τη δημιουργία ελκυστικού κλίματος για την φοίτηση των Ρομά και την παραμονή τους τουλάχιστον μέχρι την υποχρεωτική φοίτηση
- Τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών διαδικασιών για την ομαλή ένταξη των Ρομά
- Την αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας των εκπαιδευτικών για τους τσιγγάνους αλλά και των γονέων Ρομά προς το σχολείο

Η εμπειρία των προηγούμενων δράσεων ενίσχυσε ακόμη περισσότερο το έργο του προγράμματος «*Εκπαίδευση παιδιών Ρομά*» που ακολούθησε κατά τα έτη 2010-2013, υπό την συνεργασία πολλών φορέων, οδηγώντας σε καλύτερη οργάνωση και στοχευμένο εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Ωστόσο η προώθηση της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης των τσιγγανοπαίδων στη χώρα μας διέρχεται μέσα από πολλές συγκρούσεις. Οι περισσότερες από αυτές αφορούν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα του κράτους προκειμένου να εφαρμοστεί η εκπαιδευτική νομοθεσία για μια ομάδα που πάσχει από προκατακαταλήψεις, στερεότυπα και αίσθημα κοινωνικού αποκλεισμού (Γκότοβος, 2004). Βιβλιογραφικά η εκπαιδευτική εμπειρία μέχρι στιγμής καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την αλλαγή των στερεότυπων-προκαταλήψεων. Παρόλες τις αντιξοότητες, ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές καθίσταται ικανός να διαχειριστεί τέτοιου είδους δύσκολες προκλήσεις (Δραγώνα, 2007).

Καταλήγοντας, φλέγουσα ανάγκη της ενσωμάτωσης αυτής αποτελεί η πλήρης κατανόηση, η εμπέδωση γνώσεων, η συνειδητοποίηση και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας των λαών (Γκότοβος & Μάρκου, 2003). Πρόκειται για αξίες που εάν επιτευχθεί να καλλιεργηθούν, μπορούν να προσφέρουν πολλά στο κοινωνικό σύνολο και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής αυτών των ευπαθών ομάδων (Γκόβαρης, 2007). Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η προσφορά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία καλείται να δράσει στα διαφορετικά περιβάλλοντα έτσι ώστε να συμβάλλει στη αποτελεσματική μάθηση. Υποχρέωση της ελληνικής πολιτείας είναι να τους εντάξει στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς για πολλά χρόνια θεωρούνταν λαός «*εθνοτικός*» και «*ακαθορίστου υπηκοότητας*» (Γκότοβος, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Η διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση στην Ευρώπη

Από τη διακήρυξη της «*Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*» πριν από 60 χρόνια, η διεθνής κοινότητα έχει αναγνωρίσει και προωθήσει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες μέσω ενός μεγάλου συνόλου διεθνών νόμων. Μεταξύ αυτών, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα μέρος

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η έννοια αυτής της εκπαίδευσης περιλαμβάνει το δικαίωμα μάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και τους τρόπους και τα μέσα για την προστασία και την προώθησή τους στις κοινωνίες μας. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα προωθεί μια ολιστική προσέγγιση βασισμένη στα «ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της εκπαίδευσης», εξασφαλίζοντας ότι όλα τα συστατικά στοιχεία και οι διαδικασίες της εκπαίδευσης - συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών, των υλικών, των μεθόδων και της κατάρτισης - και διασφαλίζοντας ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι σεβαστά.

Το 2004, η «Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών» κήρυξε το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Το Παγκόσμιο Πρόγραμμα στοχεύει στην υποστήριξη των υφιστάμενων πρωτοβουλιών στον τομέα της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, βασιζόμενη στα επιτεύγματα της δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (1995-2004). Παρέχει επίσης ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη και την εδραίωση του προγραμματισμού της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα από όλους τους εμπλεκόμενους - ειδικά σε εθνικό επίπεδο.

Ως συμβολή στην εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο, με πρωτοβουλία της Υπηρεσίας Δημοκρατικών Θεσμών και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οργανισμού για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (ΟΑΣΕ / ODIHR), οι τέσσερις οργανώσεις - το Συμβούλιο της Ευρώπης (CoE), το Γραφείο του Ύπατου Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (OHCHR), ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, η Επιστήμη και ο Πολιτισμός (UNESCO) και ο ΟΑΣΕ / ODIHR - αποφάσισαν να αναπτύξουν ένα πρακτικό εργαλείο που θα παρείχε παραδείγματα και καθοδήγηση για όλους όσους εμπλέκονταν με την εκπαίδευση των δικαιωμάτων στο σχολικό σύστημα.

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες βασίζονται σε διαφορετικά μοντέλα για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής πολυμορφίας. Η Γερμανία, η Ελλάδα και η Ιρλανδία προωθούν τον όρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ στην Ολλανδία, τον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Μαλαισία γίνεται λόγος για πολυπολιτισμικότητα (Fass, 2010 στους Faasa D., Hajisoterioub C. And Angelides P., 2014).

Μία απόπειρα του Fass ήταν να συγκρίνει τα προγράμματα σπουδών γεωγραφίας, ιστορίας και εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ Ελλάδας, Γερμανίας και Αγγλίας διαπιστώνοντας έτσι τη διαφορετικότητα τους και την άμεση σχέση με το σχολικό πρόγραμμα της κάθε χώρας. Ενώ στην ιστορία καταγράφηκε ο εθνικοκεντρικός χαρακτήρας και των τριών χωρών, στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη γεωγραφία και στην εκπαιδευτική πολιτική εντοπίστηκαν και αρκετά ευρωπαϊκά στοιχεία εντός του προγράμματος.

Είναι γεγονός ότι παρά τις ύστατες προσπάθειες για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι διακρατικές διαφορές εξακολουθούν να υφίστανται χωρίς αισθητή τη μείωση τους. Ωστόσο παρά τις αποκλίσεις μεταξύ των χωρών αξίζει να σημειωθεί ότι μια πολύ σημαντική σύγκλιση σχετίζεται με την καταπολέμηση των διακρίσεων και την απέλαση, σημείο που επιτρέπει μια κοινή συνιστώσα. Καταλήγοντας, οι Eldering και Rothenberg (1996) ισχυρίζονται ότι η εμβάθυνση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεπάγεται της ανάλυσης της πραγματικότητας, της ιδεολογίας και της επίσημης πολιτικής μιας χώρας (Faasa D., Hajisoterioub C. And Angelides P., 2014).

3.2 UNESCO, UNICEF και άλλοι φορείς

Ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών αποτελεί έναν εξειδικευμένο διεθνή Οργανισμό του ΟΗΕ που σχετίζεται με την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό. Η συντομογραφία UNESCO προέρχεται από τη διεθνή ονομασία United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, δημιουργήθηκε στις 16/11/1945 και αποσκοπεί στη ρύθμιση θεμάτων που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες και διαμορφώνει τις συνθήκες ώστε να τηρούνται οι θεσμοί που εξυπηρετούν τα κράτη μέλη. Υπό την αιγίδα της UNESCO βρίσκονται 199 κράτη μέλη ενώ από το 2007 και έπειτα, ασχολείται εντατικά με την προάσπιση των δικαιωμάτων και του σεβασμού έναντι σε κάθε πολιτισμό (UNESCO). Συγκεκριμένα υπερασπίζεται την ειρήνη και την ασφάλεια των εθνών μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής απαλλάσσοντας τους λαούς από κάθε είδους διάκριση και διαχωρισμό γλώσσας, φύλου, καταγωγής και θρησκευτικών πεποιθήσεων. Από το 2003 και έπειτα ιδρύεται η «UNESCO και Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» η οποία δραστηριοποιείται με σχέδια δράσης και προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιπλέον με την ίδρυση του κινήματος «Εκπαίδευση για όλους» (EFA) επεκτείνεται ακόμη περισσότερο η δράση του οργανισμού (UN Documents).

Ιδιαίτερη αναφορά για την εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται και στην «*Οικουμενική Διακήρυξη του 1948*» στο άρθρο 26 (παρ 1,2) σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν σε όλες τις βαθμίδες και είναι προσβάσιμη προς όλους επί ίσοις όροις. Κύριος σκοπός της αναδεικνύεται η πολύπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης υπόστασης και η προώθηση της ελευθερίας, της αποδοχής, του σεβασμού και της αλληλοκατανόησης μεταξύ των ετερογενών πολιτισμικά πληθυσμών.

Το έτος 2001 με την «*Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία*», η Γενική Διάσκεψη των κρατών μελών της UNESCO ρυθμίζει θέματα που αφορούν στη γλωσσική πολυμορφία. Το κείμενο περιλαμβάνει οδηγίες για

- τη διασφάλιση μέτρων όσον αφορά τη γλωσσική κληρονομιά και την προώθηση της ευρέως
- την υποστήριξη της γλωσσικής πολυμορφίας με απόλυτο σεβασμό στους διαφορετικούς πολιτισμούς και προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών από την παιδική ηλικία

Εν συνεχεία, το έτος 2003 με τη Σύμβαση της «*Διαφύλαξης της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς*» επισημαίνεται η σημασία της γλώσσας για την μεταβίβαση όλων των άυλων πολιτιστικών στοιχείων από τις τέχνες, τις τελετουργίες, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα.

Επιπρόσθετα εκτενής αναφορά γίνεται και στη Σύμβαση του 2005 «*για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων*» σύμφωνα με την οποία η γλωσσική ποικιλομορφία αποτελεί θεμέλιο λίθο της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Προτείνεται η καθιέρωση ειδικών μέτρων σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα διάφορα πολιτιστικά δρώμενα (άρθρο 6B). (UNESCO, 2017).

Αξιοσημείωτο είναι και το έργο που παρουσιάζει η UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*) η οποία ιδρύθηκε το 1946 με απώτερο σκοπό την προσφορά ανθρωπιστικής βοήθειας σε ευπαθείς ομάδες αλλά και την προώθηση και ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων (UNICEF).

Μέσα από τη δραστηριότητα της οραματίζεται μία εκπαίδευση ίσων ευκαιριών, ώστε να αντιμετωπιστεί η κοινωνική ανισότητα που μαστίζει τις κοινωνίες, καθώς μέχρι το 2030 εκτιμάται ότι σχεδόν 60 εκατομμύρια παιδιά ανά τον κόσμο θα βιώσουν κοινωνική περιθωριοποίηση μένοντας εκτός υποχρεωτικής εκπαίδευσης (UNICEF, 2016).

Εν κατακλείδι αξίζει να αναφερθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική ανάπτυξη επιδιώκεται ακόμη και μέσα από την υλοποίηση άλλων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως Socrates, Erasmus, Grundvig, Lingua, EMILE στοχεύοντας στη δημιουργία θετικής επιρροής και στον τρόπο διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων έναντι στην πολιτισμική ετερογένεια (Νικολάου, 2008).

3.3 Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην προβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Γηραιά Ήπειρο και παρατηρείται μια θετική αλλαγή πλεύσης στις εκπαιδευτικές πολιτικές τα τελευταία χρόνια. Έτσι ενώ τις δεκαετίες του '70 με '80 κυριαρχούσαν οι «Πολυπολιτισμικές» εκπαιδευτικές πολιτικές, τις επόμενες του '90 και του 2000 αναδείχθηκαν οι «Διαπολιτισμικές» στάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανακατατάξεις της ευρωπαϊκής ιστορίας των τελευταίων ετών διαφαίνεται ότι η προστασία των μειονοτήτων είναι απαραίτητη για την επικράτηση της σταθερότητας, της δημοκρατίας και της ειρήνης σε αυτήν την ήπειρο.

Προς την επίδιωξη αυτού του σκοπού υπογράφηκε τον Φεβρουάριο του 1995 στο Στρασβούργο, η «*Συνθήκη για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων*» (The Framework Convention for the Protection of National Minorities). Αρχές όπως ο διαπολιτισμικός διάλογος, ο σεβασμός, η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους αποτελούν μέγιστη προτεραιότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Νικολάου, 2008). Στα άρθρα 5 και 6 επισημαίνεται η ανάγκη των μειονοτήτων να διατηρήσουν αναλλοίωτο τον πολιτισμό τους μέσα στα κράτη-μέλη και τονίζεται η σημασία του διαπολιτισμικού διαλόγου στα συμβαλλόμενα μέλη. Επιπλέον στο άρθρο 12 γίνεται αναφορά στα δικαιώματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρέπει να αποκτούν οι εθνικές μειονότητες αλλά και στις παροχές που θα πρέπει να επωφελούνται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όπως επιμορφώσεις και εύκολη πρόσβαση σε εγχειρίδια και διδακτικό υλικό (Council of Europe, 1995).

Το 2004 γίνεται μια συστηματική προσπάθεια να μελετηθούν και να συγκριθούν οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από δημοσιευμένη έρευνα (Eurydice, 2004 *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*). Σχεδόν η πλειοψηφία των κρατών-μελών προωθούσαν τις διαπολιτισμικές αρχές, ωστόσο οι τρόποι αντιμετώπισης διέφεραν ανάλογα με τις διαφορές των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Οι στόχοι του προγράμματος Eurydice μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις άξονες :

- Αναγνώριση και αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας προς αποφυγή ρατσιστικών διαθέσεων και αντιλήψεων

- Εξοικείωση με την ευρωπαϊκή ταυτότητα του μαθητικού πληθυσμού
- Ενδυνάμωση των σχέσεων των κρατών, ιδιαιτέρως του Βορρά με του Νότου, προς όφελος όλου του ετερογενή πολιτισμικά πληθυσμού (Eurydice, 2004).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη δεν αφορά μόνο δραστηριότητες εντός των σχολικών κτιρίων αλλά διευρύνεται και σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπως εκδρομές, εκπαιδευτικές επισκέψεις, ανταλλαγή μαθητών επηρεάζοντας έτσι ολιστικά τη σχολική κοινότητα και διαμορφώνοντας διαπολιτισμική κουλτούρα (Eurydice, 2004). Για την πραγματοποίηση των προαναφερθέντων δράσεων, τίθεται υπό συζήτηση και η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, η οποία δεν αρκεί να βρίσκεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και να υφίσταται εξειδικευμένη κατάρτιση με βιωματική μάθηση (Leeman & Ledoux, 2003).

Σε γενικές γραμμές, η πολιτική της Ευρώπης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται πολύ υποστηρικτική με τη διαφύλαξη της γλωσσικής ποικιλομορφίας και την παρότρυνση για εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση περιλαμβάνει σήμερα 24 επίσημες γλώσσες και πάνω από 60 περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες που ομιλούνται από 40 εκατομμύρια άτομα (Ευρωπαϊκή Ένωση). Αξίζει να αναφερθεί η Έρευνα του Ευρωβαρόμετρου που πραγματοποιήθηκε το 2012 και αφορά στην πολυγλωσσία ότι ανέδειξε τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Το 98% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι ξένη γλώσσα ευνοεί το μέλλον των παιδιών τους
- Το 88% των ερωτηθέντων επιδοκιμάζουν την εκμάθηση και άλλων γλωσσών πέραν της μητρικής τους
- Το 77% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων πρέπει να αποτελούν πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης
- Το 72% των ερωτηθέντων συμμερίζονται τους επιδιωκόμενους στόχους της ΕΕ για την εκμάθηση τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών (Ευρωπαϊκή Ένωση).

Το έτος 2008 καθιερώθηκε ως «Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008» με σκοπό την ανάδειξη, την προσφορά και προώθηση αυτού του φαινομένου και την καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού του πολιτισμικού πλουραρισμού μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως η «*Η Ευρώπη για τους πολίτες*» (2007-2013) και ο «*Πολιτισμός*» (Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008).

Το 2001 προηγήθηκε η Οδηγία του Συμβουλίου της 29 Ιουνίου για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης μεταξύ ατόμων διαφορετικής φυλετικής καταγωγής ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Λίγο αργότερα το έτος 2002, το Συμβούλιο της Ευρώπης με ένα νέο πρόγραμμα «*Η νέα πρόκληση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*» εστίασε στην ανάδειξη του θρησκευτικού στοιχείου των λαών ως «*πολιτισμικό φαινόμενο*» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί και το ψήφισμα του 2005 σχετικά με την κατάσταση των Ρομά, στο οποίο αναγνωρίστηκε η σημασία της γενικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως πολιτισμικού υπόβαθρου, ζητώντας τη συνοχή των μειονοτήτων με την πλειονότητα.

Σε γενικές γραμμές το Συμβούλιο, πέραν της προσπάθειας δημιουργίας διαπολιτισμικών προγραμμάτων, επισήμανε ότι η πολιτισμική πολυμορφία χρήζει κατάλληλης διδασκαλίας μέσω των προγραμμάτων σπουδών και εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Faasa D., Hajisoterioub C. And Angelides P., 2014).

Ολοκληρώνοντας, έχει αξία να υπογραμμίσουμε ότι η προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διαπολιτισμική αγωγή δεν αποτελεί πρόσκαιρη λύση. Όλες οι δημογραφικές έρευνες παρουσιάζουν μια αυξανόμενη τάση μετανάστευσης, καθιστώντας το κάθε ευρωπαϊκό σχολείο εν δυνάμει διαπολιτισμικό. Ενώ παρατηρείται μια μικρή πρόοδο στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, απουσιάζει παντελώς η βιωματική προσέγγιση του φαινομένου σε συνδυασμό με τη δυσπραξία του νομοθετικού πλαισίου και τη δυστοκία της εφαρμογής της στην πράξη (Νικολάου, 2008).

Ωστόσο, αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια στέκεται η Ευρωπαϊκή Ένωση με τα διάφορα όργανα της, ώστε να εξασφαλιστούν η κοινωνική συναίνεση και η ειρηνική συμβίωση των ετερογενών πολιτισμικά ομάδων, προάγοντας έτσι τη δικαιοσύνη και κατ' επέκταση το θεμελιώδες δικαίωμα των λαών, τη δημοκρατία (Council of Europe, 2007).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Η ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Ένας ερευνητής καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σε σχέση με τον προβληματισμό του και σε συνάρτηση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα του. Η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας του ερευνητή, οι οποίες αφορούν στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της έρευνας του (Δημητρόπουλος, 2004).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας. Η παρούσα έρευνα μελετά τη διαπολιτισμική αγωγή και το νομοθετικό πλαίσιο της σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μορφή της έρευνας που διεξήχθη είναι περιγραφική και η συλλογή των πρωτογενών στοιχείων έγινε με ποσοτική έρευνα (δημοσκόπηση με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου).

4.2 Ερευνητικός σκοπός και στόχοι

Ερευνητικός σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και τη νομοθεσία που τη διέπει.

Στόχοι της μελέτης είναι:

- Να ερευνηθεί η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες συσχετίσεις.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τις δεξιότητές τους σε σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στη σχολική αίθουσα.
- Να ανιχνευτεί ο ρόλος της πολιτισμικής ετερογένειας που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη μαθησιακή διεργασία.
- Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το νομοθετικό πλαίσιο αφενός σε συσχέτιση με τους παραπάνω προαναφερθέντες τρεις άξονες και αφετέρου σε σχέση με την ικανοποίηση των αναγκών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όλα τα παραπάνω μελετώνται υπό το καίριο ζητούμενο που αφορά στο κατά πόσο το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική αγωγή στέκεται αρωγός ή εφαρμόζεται σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή εάν διευκολύνει ή αποτελεί τροχοπέδη για τις σύγχρονες τάσεις που αφορούν τη διαπολιτισμική αγωγή, έτσι όπως αυτές υποδηλώνονται μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε και με τους στόχους που προαναφέρθηκαν, τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να διατυπωθούν με τον ακόλουθο τρόπο:

1. Τα προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, προϋπηρεσία) αλλά και οι συνθήκες των σχολείων των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης, σχετίζονται με τη στάση τους έναντι της Διαπολιτισμικής αγωγής;
2. Οι γνώσεις και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σχετίζονται με τη στάση τους έναντι τη Διαπολιτισμικότητας;
3. Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας εκπαίδευσης την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, στέκεται αρωγός ή εφαρμόζεται σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

4.4 Δειγματοληπτική μέθοδος

Η μεθοδολογία της προτεινόμενης έρευνας ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη συλλογή ποσοτικών στοιχείων. Τα αποτελέσματά της είναι αριθμοί, δείκτες, ποσοστά και μπορούν να μετρηθούν με ακρίβεια καθώς και να συγκριθούν. Θεωρείται πιο αντικειμενική γιατί τα στοιχεία αναλύονται στατιστικά (Αγιουτάντης & Μέρτικας, 2003). Στην ποσοτική έρευνα στόχος είναι η συλλογή των ίδιων ακριβώς δεδομένων και πληροφοριών, για κάθε ερωτηθέντα. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η εφαρμογή της περιγραφικής μεθόδου, με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο επιτρέπει την ερμηνεία γεγονότων, καταστάσεων και συμπεριφορών (Bird, et al., 1999). Συνεπώς, η έρευνα θα βασισθεί σε πρωτογενή δεδομένα τα οποία θα συγκεντρωθούν με τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου.

4.5 Πληθυσμός έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας εκπαίδευσης μέρος των οποίων έχουν θητεύσει είτε σε δομές διαπολιτισμικών σχολείων, είτε σε σχολεία γενικής παιδείας, είτε σε μειονοτικά, είτε σε σχολεία με πρόσφυγες, με ρομά ή ακόμη και με παλιννοστούντες. Γίνεται σαφές ότι η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιδιώκει να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ώντας εργαζόμενοι σε διαφορετικά πλαίσια της εκπαίδευσης ώστε να ερευνηθούν οι συνθήκες εκπαίδευσης μαθητών από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα.

4.6 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί μία δειγματοληψία ευκολίας. Η επιλογή αυτή έχει ως σκοπό να κάνει τους αναγνώστες της έρευνας να αποκτήσουν μια αίσθηση για τα ζητήματα που πραγματεύεται. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω email σε διαφορετικούς τύπους σχολείων της χώρας, γενικής εκπαίδευσης, διαπολιτισμικά, σχολεία με ρομά, σχολεία με προσφυγόπουλα και στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης ώστε να ερευνηθούν οι εκπαιδευτικές συνθήκες διαπολιτισμικής αγωγής των μαθητών από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα αποκρίθηκαν 169 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανάμεσα τους δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

4.7 Ερευνητικά εργαλεία

Στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης της έρευνας, σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου πλήθους πληροφοριών με χαμηλό, σχετικά κόστος (Bell, 2001). Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκαν στις έρευνες που ήδη έχουν γίνει. Η επιλογή, ως ερευνητικού εργαλείου, του ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις γίνεται κυρίως λόγω του γεγονότος ότι οι απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα μπορούν να δοθούν μέσα από ένα εύρος συγκεκριμένων ερωτημάτων που αφορούν το προς διερεύνηση θέμα και της επιδίωξης για διεξαγωγή μιας ικανοποιητικής στατιστικής επεξεργασίας που απαιτεί ασφαλή κωδικοποίηση των δεδομένων.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, μέσα από το οποίο διακρίνεται ότι όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί εισάγονται στις νέες τεχνολογίες. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο πέραν του γεγονότος ότι είναι ανέξοδη παρέχει και πλήρη ανωνυμία, κάνοντας τους αποκρινόμενους να αισθάνονται πιο άνετα να εκθέτουν τις προσωπικές τους απόψεις. Η εξοικονόμηση του χρόνου επιπρόσθετα αποδεικνύεται πολύτιμη για όλους τους εμπλεκόμενους, ενώ προσφέρεται η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης της έρευνας. Ωστόσο θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε και στα μειονεκτήματα της μεθόδου αυτής καθώς τα άτομα που δεν έχουν πρόσβαση σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και στο διαδίκτυο δεν συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα αυτή. Τέλος, ο ερευνητής δεν είναι ικανός με τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου να διαχειρίζεται περιπτώσεις απάτης στις απαντήσεις και κατ'επέκταση στην ανάλυση των αποτελεσμάτων (Κασκάλης, Μαλέτσκος, Ευαγγελίδης, 2004).

4.8 Οι ενότητες του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο για την καλύτερη νοηματική του απόδοση ήταν χωρισμένο σε επιμέρους ενότητες οι οποίες παρατίθενται παρακάτω:

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τα στοιχεία του σχολείου. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου. Συγκεκριμένα εξετάζεται το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων κ.α.. Ο σκοπός της συγκεκριμένης ενότητας είναι να παρουσιασθούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και απαντάται από τις ερωτήσεις B1-B10. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Γ1 - Γ11 και αναφέρεται στις γνώσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η τέταρτη ενότητα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερογένεια στη μαθησιακή διεργασία και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Δ1 – Δ7. Η πέμπτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις E1 – E7 και αναφέρεται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως αναφορά τη σχετική νομοθεσία.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο είναι οι ερωτήσεις των ενοτήτων A & B, Γ και Δ ενώ οι ερωτήσεις της ενότητας E αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές.

4.9 Επεξεργασία δεδομένων

Τα δεδομένα που προήλθαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα Excel. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα spss και η γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων με το excel. Αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων με υπολογισμό των συχνοτήτων και στη συνέχεια μέσω επαγωγικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις προκειμένου να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη σύνδεση μίας μεταβλητής από μία άλλη, ή και περισσότερες μεταβλητές.

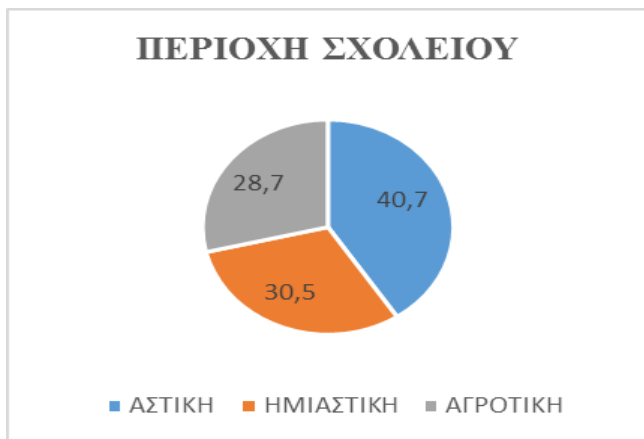
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Στατιστική ανάλυση δεδομένων

5.1 Εισαγωγή-Περιγραφική ανάλυση

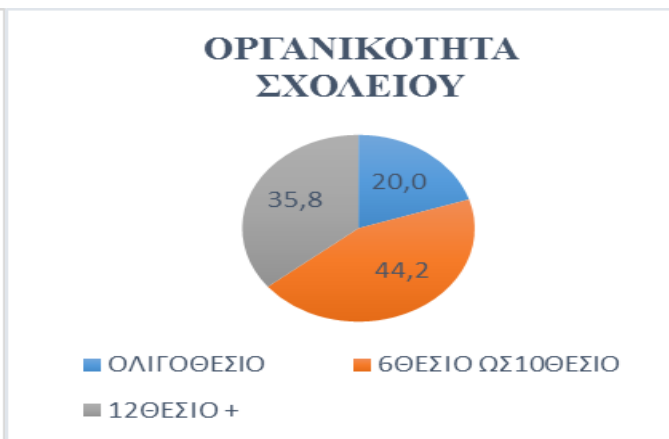
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση. Το είδος της στατιστικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι ανάλογο με το στατιστικό υλικό και τις προϋποθέσεις που τίθενται ως προς το είδος των διαθέσιμων μεταβλητών, ως προς τον αριθμό των μεταβλητών που επιθυμεί ο ερευνητής ταυτόχρονα να αναλυθεί και ως προς τη μορφή της στατιστικής ανάλυσης που επιδιώκεται να εφαρμοστεί (περιγραφική ή επαγωγική) (Σιάρδος, 1997).

1. Α. Στοιχεία Σχολείου

Γράφημα 1



Γράφημα 2



Σύμφωνα με το γράφημα 1 από τα 169 σχολεία του δείγματος, το 40,7% βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 30,5% σε ημιαστική και το 28,7% σε αγροτική ενώ με το γράφημα 2 παρατηρείται ότι από τα 169 σχολεία του δείγματος, το 44,2% είναι 6/θέσια έως 10/θέσια, το 35,8% 12/θέσια και άνω και μόνο το 20% είναι ολιγοθέσια.

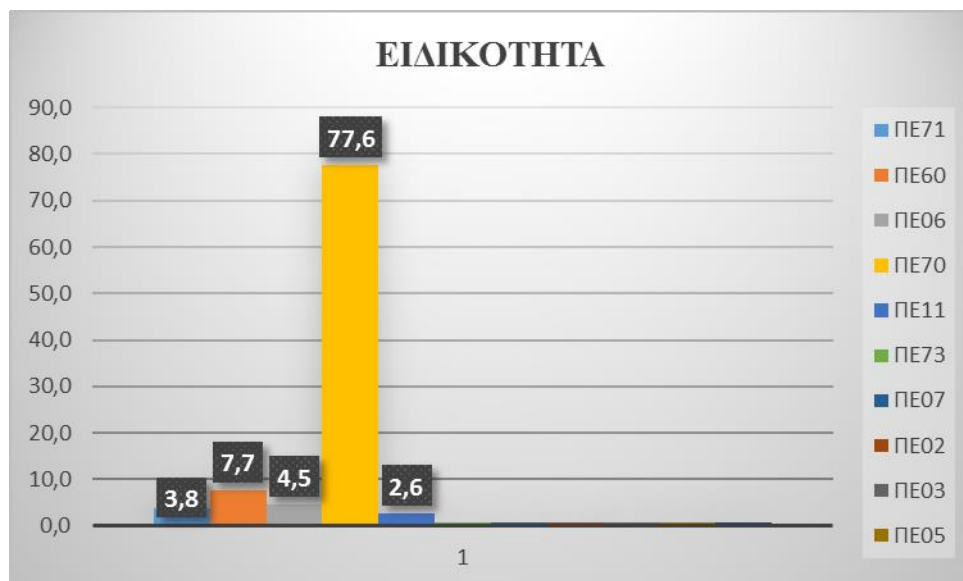
Β. Ατομικά Στοιχεία

Γράφημα 3



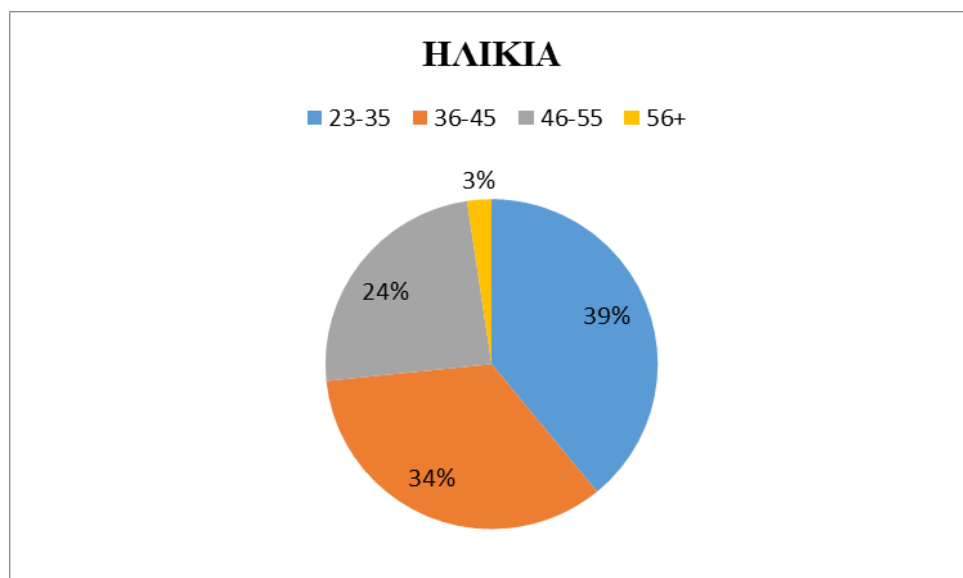
Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 28,4% είναι άνδρες και το 71,6% γυναίκες. Η αντιπροσώπευση του δείγματος στην έρευνα είναι αντικειμενική καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται γυναικοκρατούμενο.

Γράφημα 4



Από το σύνολο του δείγματος το 77,6% των ερωτηθέντων ανήκουν στην κατηγορία ΠΕ70 και είναι δάσκαλοι, το 7,7% των ερωτηθέντων είναι νηπιαγωγοί, το 4,5% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, το 3,8% του δείγματος είναι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και το 2,6% του δείγματος ανήκει στον κλάδο των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής. Το ποσοστό που υπολείπεται, το 3,8% του δείγματος περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία ΠΕ73, όπως επίσης και εκπαιδευτικούς γερμανικής και γαλλικής φιλολογίας.

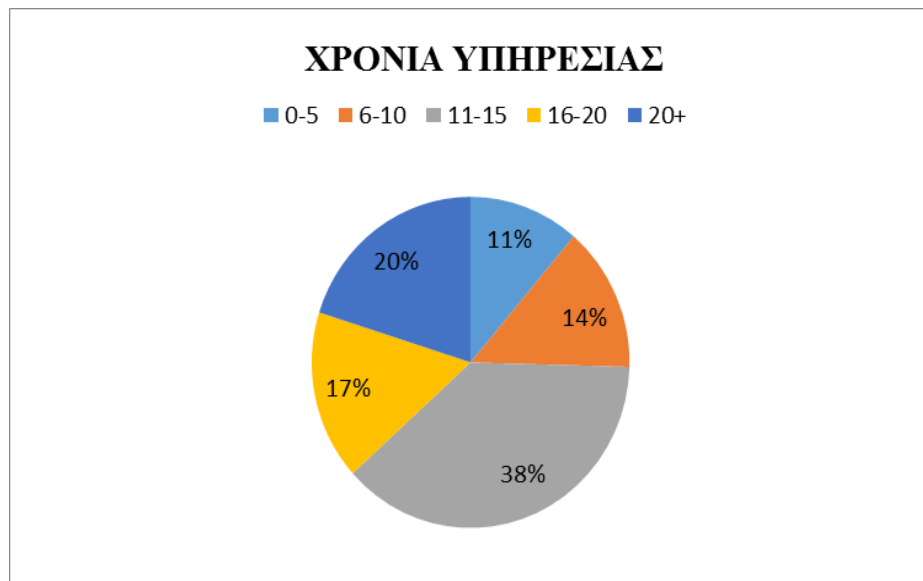
Γράφημα 5



Από το σύνολο του δείγματος φαίνεται ότι το 39% των ερωτηθέντων ανήκει στο ηλικιακό group των 23-35 ετών, το 34% του πληθυσμού του δείγματος είναι από 36- 45 ετών, το 24% του δείγματος κυμαίνεται από 46-55 ετών. Το μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 3% του δείγματος είναι 56 ετών και πάνω, γεγονός που

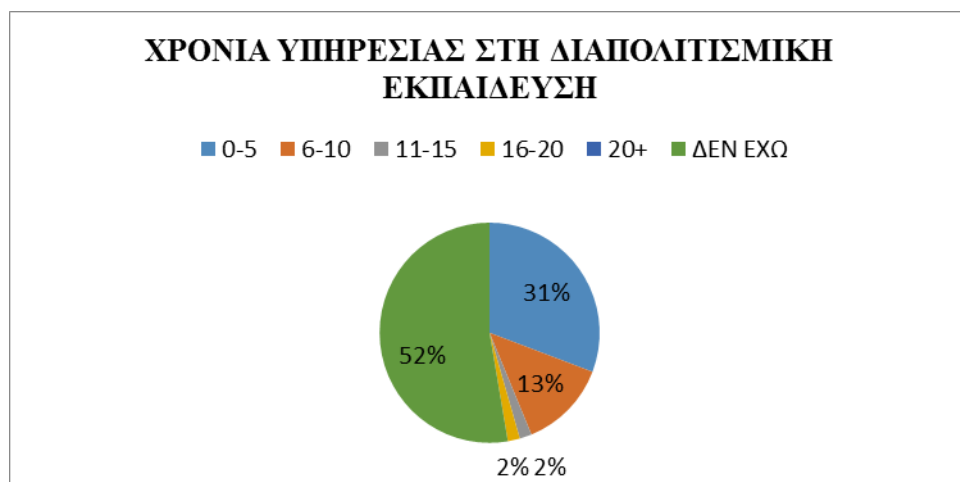
προσδίδει αντικειμενικότητα στην έρευνα καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου ηλικιακού group έχουν ήδη συνταξιοδοτηθεί ή συνήθως δεν απαντούν σε τέτοιου είδους ερευνητικές προσπάθειες.

Γράφημα 6



Από το σύνολο του δείγματος το 38% των αποκρινθέντων έχει προϋπηρεσία από 11 – 15 έτη, γεγονός που συνάδει με τις μαζικές προσλήψεις που έγιναν τις τελευταίες δύο δεκαετίες, λόγω αυξημένων αναγκών στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το 20% των ερωτηθέντων περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από 20 χρόνια και πάνω, το 17% του δείγματος περικλείει τους ερωτώμενους από 16 έως 20 έτη, το 14% του πληθυσμού του δείγματος περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς από 6- 10 έτη προϋπηρεσίας ενώ μόλις το 11% των αποκρινόμενων εργάζεται στην εκπαίδευση από 0 έως 5 έτη. Οι τελευταίοι είναι συνήθως εκπαιδευτικοί αναπληρωτές που καλούνται να καλύψουν λειτουργικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες και τα τελευταία χρόνια προσλαμβάνονται με φειδώ.

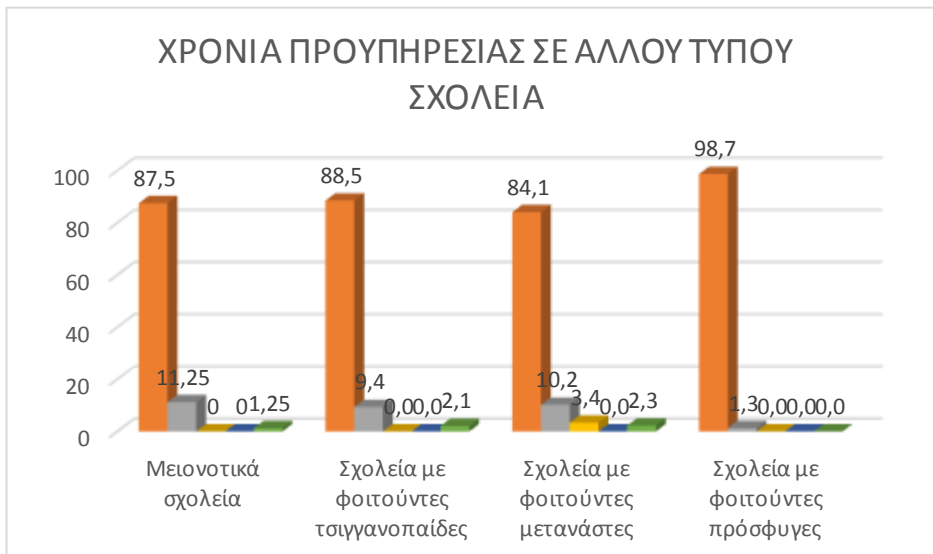
Γράφημα 7



Από το σύνολο των ερωτηθέντων το 52% του δείγματος προκύπτει ότι δεν έχει εργαστεί σε διαπολιτισμικά σχολεία, γεγονός που μπορεί να οφείλεται και στο μικρό αριθμό λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα, μόλις 13 στο σύνολο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (edu.klimaka, 2018). Το 31% του δείγματος έχει υπηρετήσει σε αυτά από 0-5 έτη, το 13% των αποκρινόμενων από 6-10 έτη ενώ μόλις το 4% υπηρέτησε

από 11 έως 20 έτη και πάνω. Παρατηρείται μια σχεδόν ισομερής αναλογία εκπαιδευτικών από θητεύσαντες και μη στα διαπολιτισμικά σχολεία βοηθώντας έτσι την έρευνα να μελετήσει τις απόψεις υπό το πρίσμα δύο διαφορετικών οπτικών πεδίων, καθώς μαθητές από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα φοιτούν σε πολλούς τύπους σχολείων.

Γράφημα 8



Γράφημα 9



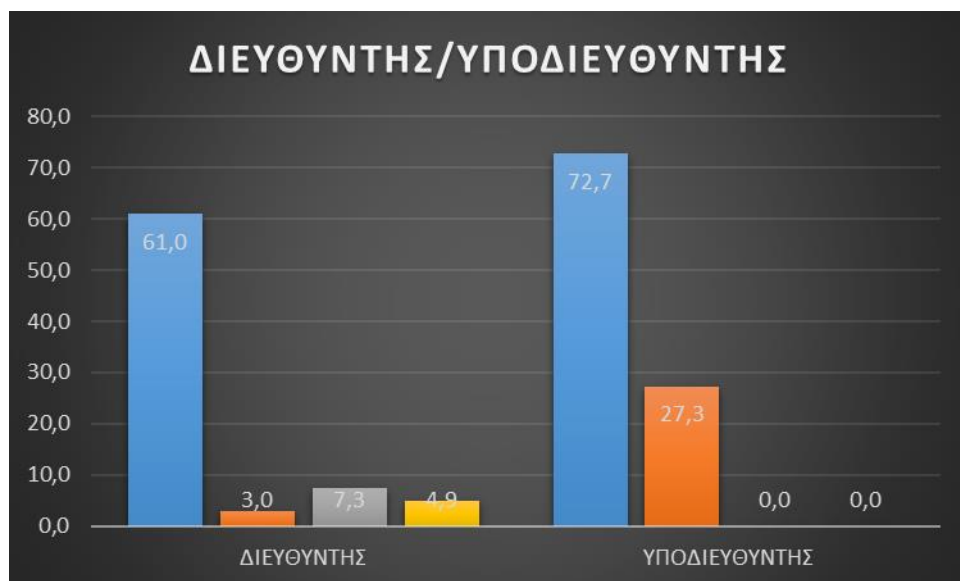
Ανιχνεύοντας την εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και σε άλλου τύπου εκπαιδευτικά ιδρύματα με αλλοδαπούς μαθητές, παρατηρήθηκε σύμφωνα με το γράφημα 8 ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστά από 83% - 98% έχουν εργαστεί από 0-5 χρόνια στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στα σχολεία με φοιτούντες τσιγγανοπαίδες, με μετανάστες αλλά και με πρόσφυγες. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 10% - 11,5 % αποκρίθηκε ότι έχει διατελέσει καθήκοντα εκπαιδευτικού στα ίδια τύπου σχολεία από 6-10 έτη. Στο γράφημα 9 παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εργαστεί σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δομές και ανέρχεται στο 52,7% των ερωτηθέντων. Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικά περιβάλλοντα με αλλοδαπούς μαθητές καθώς και οι

διαρκείς μετακινήσεις των θέσεων των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ θα μπορούσε ενδεχομένως να αιτιολογήσει τα παραπάνω αποτελέσματα.

Γράφημα 10

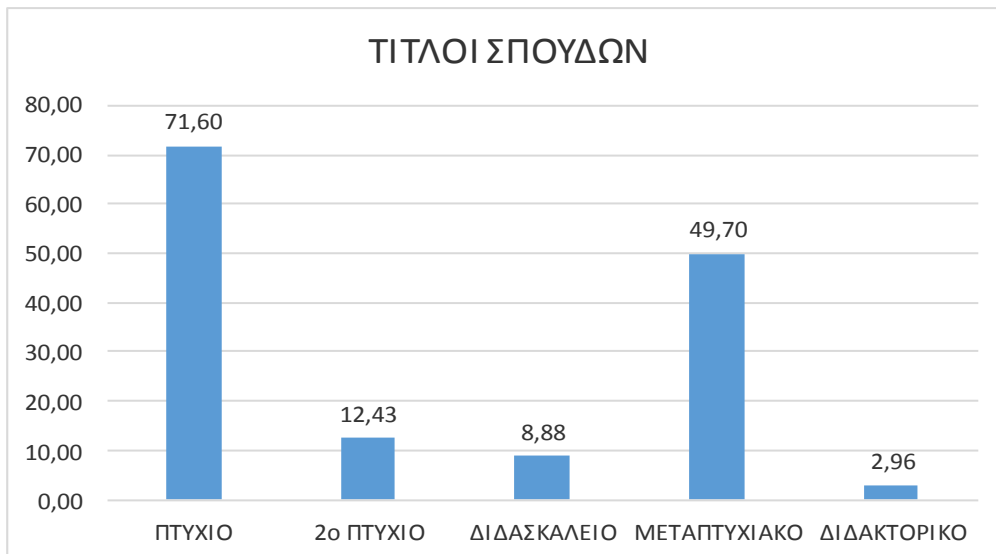


Γράφημα 11



Η επόμενη ερώτηση αφορά στη θητεία των στελεχών σε σχολεία με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και το ποσοστό θετικής απόκρισης φτάνει μόνο το 29% του δείγματος ενώ το 71% των ερωτηθέντων δεν έχουν διατελέσει διευθυντής/ντρια ή υποδιευθυντής/ντρια σε τέτοιου είδους σχολεία. Από τα ποσοστά διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν θέσεις στελεχών, προφανώς για την ιδιαιτερότητα του σχολικού περιβάλλοντος και ενδεχομένως της δυσκολίας που ενέχει. Εν συνεχεία το ποσοστό που απάντησε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, διατέλεσε σε θέση διευθυντή/ντριας σε ποσοστό 61% με χρόνια προυπηρεσίας από 1-4 έτη ενώ το ίδιο μεγάλο ποσοστό 72,7% παρατηρείται να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και ως υποδιευθυντές/ντρίες με τα ίδια χρόνια υπηρεσίας (Γράφημα 11).

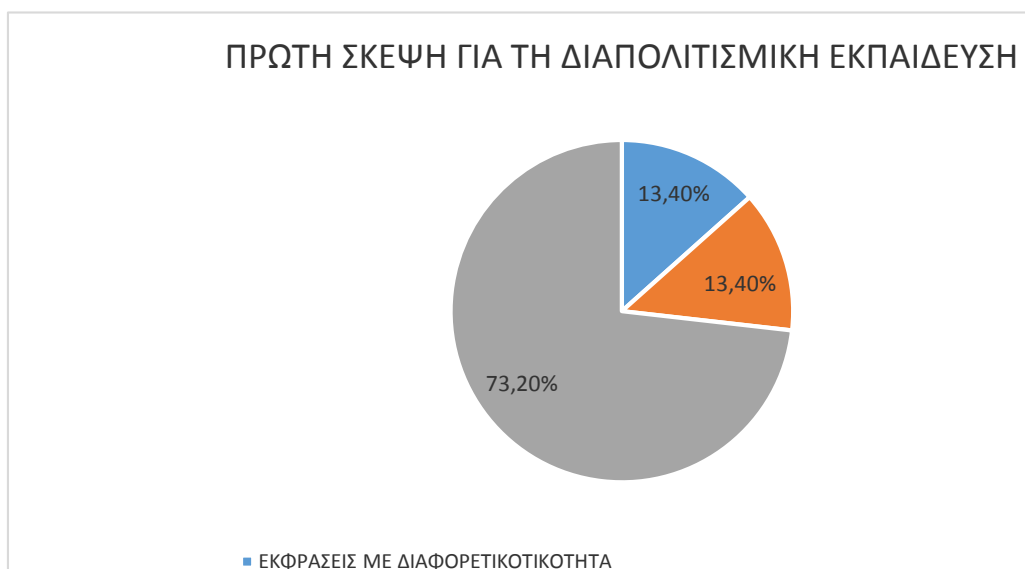
Γράφημα 12



Το 71,6% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι μόνο του βασικού τους πτυχίου ενώ το 49,7% του πληθυσμού του δείγματος πέραν αυτού κατέχει και μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που επιδεικνύει την αυξητική τάση που επικρατεί στις μεταπτυχιακές σπουδές τα τελευταία χρόνια. Το 8,88% του πληθυσμού του δείγματος έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του και στο Διδασκαλείο, το 12,43% του δείγματος έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο ενώ μόλις το 2,96% των ερωτηθέντων προχώρησε περαιτέρω σε επίπεδο διδακτορικού τίτλου.

Γ. Γνώσεις και αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Γράφημα 13



Η επόμενη ερώτηση είχε στόχο να καταγραφεί η πρώτη αίσθηση των εκπαιδευτικών όταν ακούνε τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζοντας ο καθένας ελεύθερα και αυθόρμητα τις σκέψεις του. Το 13,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αφορά στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών δίνοντας έμφαση στη διαφορετικότητα τους και αναφέροντας της αυτολεξί, ενώ ένα ακόμη 13,4% του πληθυσμού του δείγματος

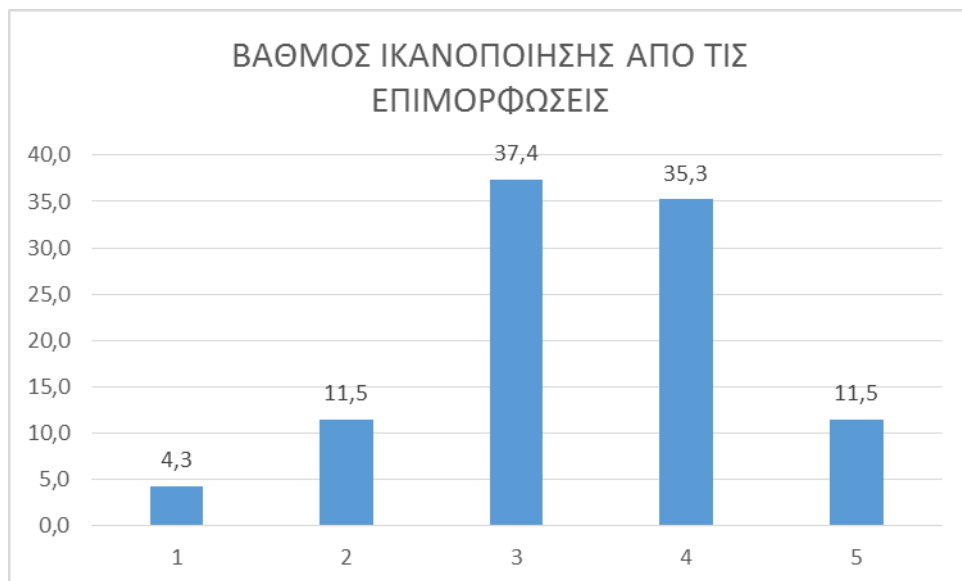
χρησιμοποίησε τον όρο πολυπολιτισμικότητα, ποικιλομορφία, πολυγλωσσία, διαφορετικοί πολιτισμοί και κουλτούρα δίνοντας έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν. Από το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων των ερωτηθέντων, το 73,2% διαφαίνεται επίσης η ανάγκη ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών όλων των κατηγοριών (τσιγγανοπαίδων, προσφύγων, μειονοτήτων, παλιννοστούντων) από τη χώρα υποδοχής με αποδοχή και σεβασμό από τον κυρίαρχο πληθυσμό, υιοθετώντας μια εκπαιδευτική πολιτική υποστηρικτική προς τις ευπαθείς αυτές ομάδες. Τονίζεται επίσης σε αρκετές από τις απαντήσεις η ανάγκη ένταξης των διαφορετικών εθνοτήτων στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Εκ του αποτελέσματος, διακρίνεται ακόμη μια θετική εκτίμηση της έννοιας της διαπολιτισμικής αγωγής από τον πληθυσμό του δείγματος, είτε αυτοί έχουν εργαστεί σε διαπολιτισμικές δομές είτε όχι και παρατηρείται επίσης ότι οι πρώτες σκέψεις των αποκριθέντων συνάδουν με τη θεωρητική προσέγγιση του όρου όπως έχει αναλυθεί στο πρώτο μέρος της παρούσας έρευνας.

Γράφημα 14



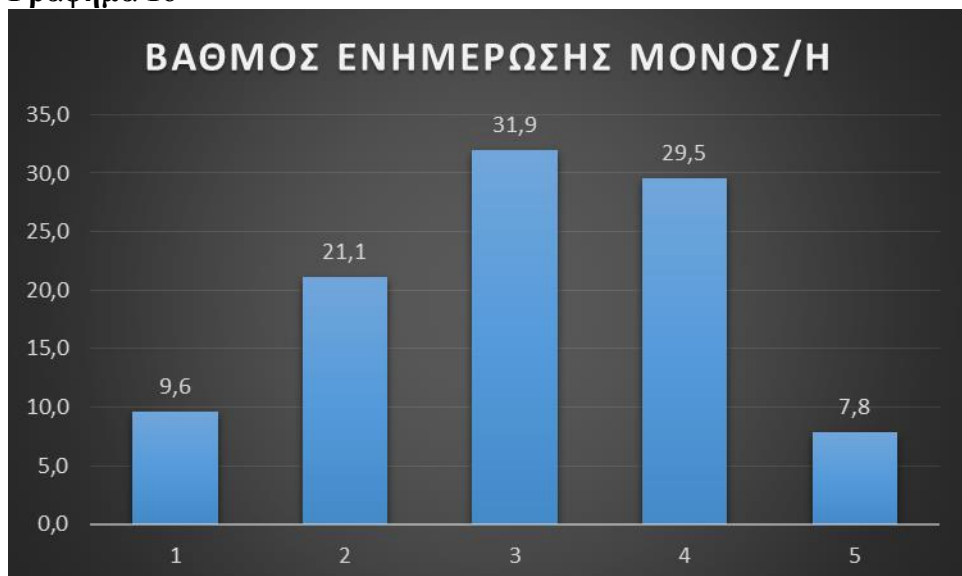
Το 80% των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας και άλλων συναφών θεμάτων ενώ μόλις το 20% δεν έχει επιμορφωθεί καθόλου σε τέτοιου είδους θεματολογία. Από τις απαντήσεις των αποκριθέντων προκύπτει ότι η πλειοψηφία αυτών έχει επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών, κατά την περίοδο της μετεκπαίδευσης αλλά και με τη μορφή συμμετοχής σε σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από επίσημους αρμόδιους φορείς. Γίνεται φανερό ότι με την αύξηση της μεταναστευτικής πολιτικής γίνεται προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς για περαιτέρω διερεύνηση λύσεων του προβλήματος της ένταξης των αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς δίνεται περισσότερη βαρύτητα στις εν λόγω επιμορφώσεις.

Γράφημα 15



Από το σύνολο των απαντήσεων των ερωτηθέντων που αποκρίθηκαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση το 84,2% σχολίασε ότι έχει βοηθηθεί από αρκετά έως πάρα πολύ από τις επιμορφώσεις που διεξάγονται για τη διαπολιτισμική αγωγή γεγονός που δείχνει την ωφέλιμη επίδραση αυτών των επιμορφωτικών σεμιναρίων στον κλάδο των εκπαιδευτικών.

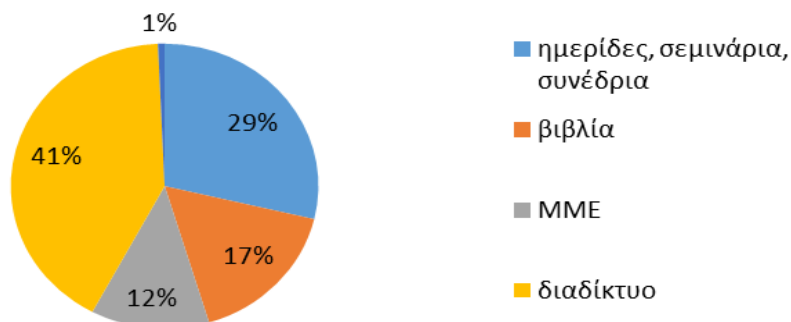
Γράφημα 16



Για να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες της έρευνας ενημερώνονται από μόνοι τους σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δημιουργήθηκε η επόμενη ερώτηση. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν το 30,7% απάντησε ότι δεν ενημερώνεται με ίδια πρωτοβουλία ενώ το υπόλοιπο 69,3% δείχνει θετική διάθεση στην αναζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με την πολιτισμική εστρότητα στην εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι αυτή η ένδειξη ενδιαφέροντος πιθανόν να συνάδει με την αυξανόμενη ροή των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην ελληνικά σχολεία, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν λύσεις για την ομαλή ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Γράφημα 17

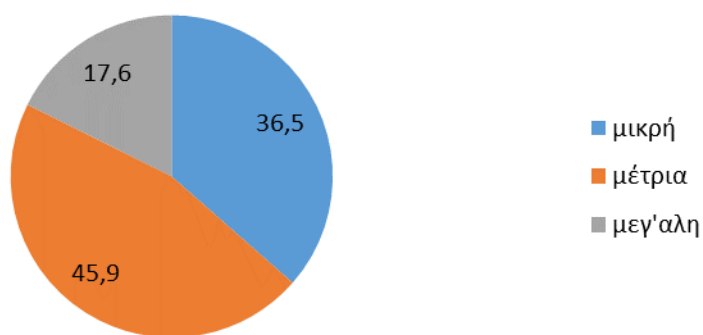
ΤΡΟΠΟΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΜΟΝΟΣ/Η



Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων που αποκρίθηκαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση ανέδειξε ότι το διαδίκτυο εξυπηρετεί τις ανάγκες ενημέρωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ ακολουθούν οι ημερίδες, τα σεμινάρια και τα συνέδρια και σε μικρότερο βαθμό τα ΜΜΕ και τα βιβλία. Το αποτέλεσμα μπορεί να χαρακτηριστεί αναμενόμενο καθώς βρισκόμαστε στο απόγειο των τεχνολογικών επιτευγμάτων.

Γράφημα 18

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ



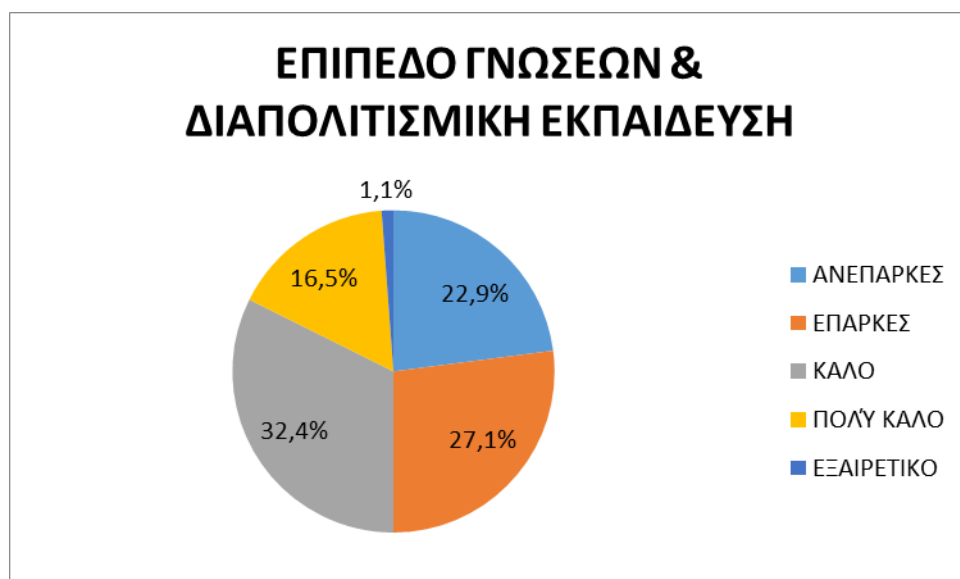
Το 45,9% των ερωτηθέντων απαντά ότι έχει μέτρια εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές ενώ το 36,5% θεωρεί ότι δεν είναι εξοικιωμένοι με την εκπαίδευση αλλοεθνών μαθητών. Προφανώς και το 17,6% που αναφέρουν ότι έχουν και μεγάλη εμπειρία είναι προφανώς και αυτοί που έχουν εργαστεί επανειλημμένα σε δομές με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Γράφημα 19



Το 66,9% των ερωτηθέντων του δείγματος επιδιώκει την επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο ενώ το 33,1% απάντησε αρνητικά. Η πλειοψηφία αναδεικνύει ξανά την ανάγκη ενημέρωσης, πληροφόρησης και εξέλιξης περί διαπολιτισμικών θεμάτων επιβεβαιώνοντας και τα αποτελέσματα των παραπάνω γραφημάτων.

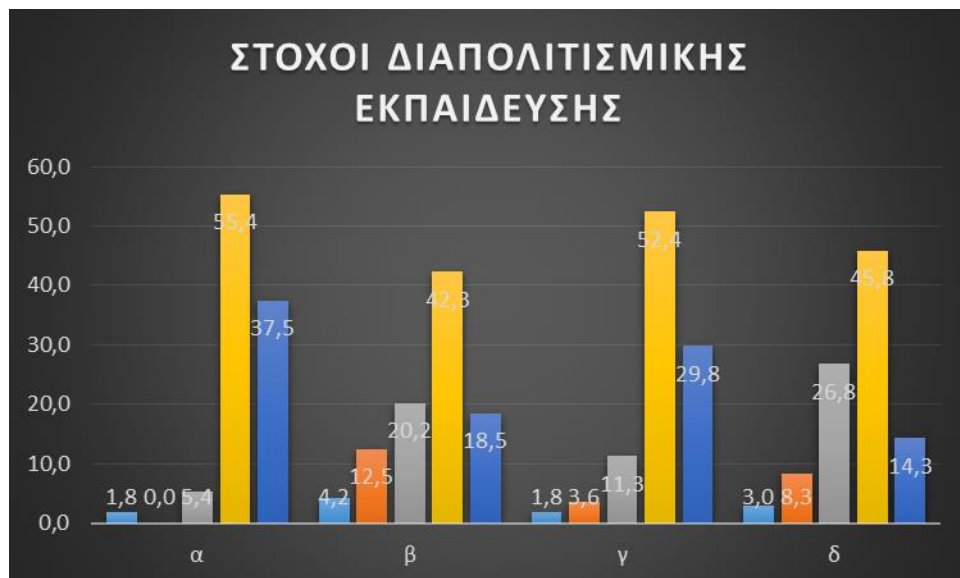
Γράφημα 20



Με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων του δείγματος το 50% του πληθυσμού θεωρεί πως το επίπεδο των γνώσεων τους αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι από καλό έως εξαιρετικό. Το 27,1% του συνόλου πιστεύει ότι οι γνώσεις τους είναι επαρκείς

ενώ το 22,9% του δείγματος ότι υστερούν κατά πολύ σε επίπεδο γνώσεων που αφορά στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών.

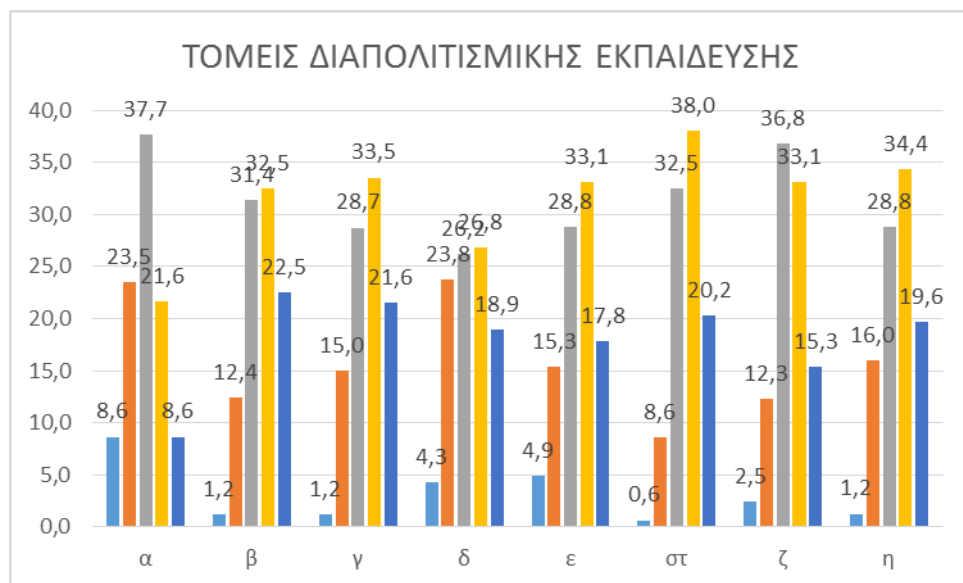
Γράφημα 21



Στην παρακάτω ερώτηση διερευνήθηκαν οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος και με σειρά σπουδαιότητας ο κυριότερος στόχος με ποσοστό 92,9% είναι η ανάπτυξη ενός τρόπου ζωής που βασίζεται στην κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Το υπόλοιπο ποσοστό είτε διαφωνεί είτε διατηρεί μια ουδέτερη στάση. Επόμενος στόχος με υψηλότερο ποσοστό το 82,2% του συνόλου του δείγματος είναι η εξάλειψη εθνοκεντρικών αντιλήψεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενστερνίζεται το 61,3% του δείγματος του πληθυσμού ενώ το 38,7% που υπολείπεται κρατά ουδέτερη στάση ή διαφωνεί. Κλείνοντας με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το 60,1% του απαντήσεων των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό. Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες παραμένουν ουδέτεροι ή αρνητικοί ως προς τον στόχο αυτό.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και συγκεκριμένα με τον Helmut Essinger (1991:3-18) εμφανίζεται συνάφεια όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την άνωθεν στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς οι κυριότεροι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy) β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη (Pentini 2005:15) γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό δ) Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης.

Γράφημα 22



Για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς με τους οποίους ασχολείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση δόθηκαν οκτώ επιλογές. Σημαντικότερη όλων με ποσοστό 90,7% με θετική απόκριση από αρκετά έως πάρα πολύ, υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με την εκπαίδευση αλλοδαπών. Επόμενος τομέας με ποσοστό 86,4% θετικών απαντήσεων έρχεται το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με θεωρίες εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης). Εν συνεχεία το 85,2% του δείγματος υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με την εκπαίδευση παλιννοστούντων. Με εξίσου σημαντικά ποσοστά της τάξεως του 83,8% το δείγμα πιστεύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης και το 82,8% του συνόλου θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων. Εξίσου υψηλά είναι τα ποσοστά (79,7%) των απόψεων των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το 71,9% επίσης υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τη δίγλωσση εκπαίδευση ενώ το 67,9% θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα.

Η βιβλιογραφία στηρίζει τα αποτελέσματα αφού αναφέρεται σύμφωνα και με τον Banks (1999), υπάρχουν πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και την αποτελεσματική λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολικού προγράμματος. Οι πέντε αυτές διαστάσεις συνιστούν: 1) Ενσωμάτωση του περιεχομένου, 2) Παιδαγωγική ισοτιμίας, 3) Μείωση της προκατάληψης, 4) Διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και 5) Δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας & σχολικής δομής ενδυνάμωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, και συγκεκριμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τους τομείς που ασχολείται μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, εναρμονίζονται με τις αρχές που διέπουν μια διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Γράφημα 23



Η τελευταία ερώτηση της Γ ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορά σε ποιον βαθμό συμφωνεί το δείγμα με τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής αγωγής το 97% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά ότι επικρατεί η αναγκαιότητα για συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακολουθεί με θετικό ποσοστό απόκρισης της τάξεως του 96,4% των ερωτηθέντων ότι η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να στοχεύει και να επιδιώκει την κοινωνική συνοχή ενώ το 95,8% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι η ένταξη αναφέρεται σε όλα τα παιδιά και αναδεικνύει την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συνεργασία. Σε εξίσου υψηλά ποσοστά της τάξεως του 94,5% των ερωτηθέντων κινήθηκαν και οι απόψεις ότι η διαπολιτισμική αγωγή αντιλαμβάνεται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του συνόλου όπως επίσης και η άποψη ότι η διαδικασία της διαπολιτισμικής αγωγής αφορά την αναδιοργάνωση ενός σχολικού πλαισίου συμβατού με την πολιτισμική ετερότητα. Βιβλιογραφικά τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2002), ως εξής: α) Ύπαρξη ισοτιμίας των πολιτισμών β) ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης γ) Παροχή ίσων ευκαιριών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφαίνεται συνοχή μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των στοιχείων αυτών και κυρίως όσον αφορά την ομαλή συνύπαρξη των μαθητών.

Δ. Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερογένεια στη μαθησιακή διεργασία

Γράφημα 24



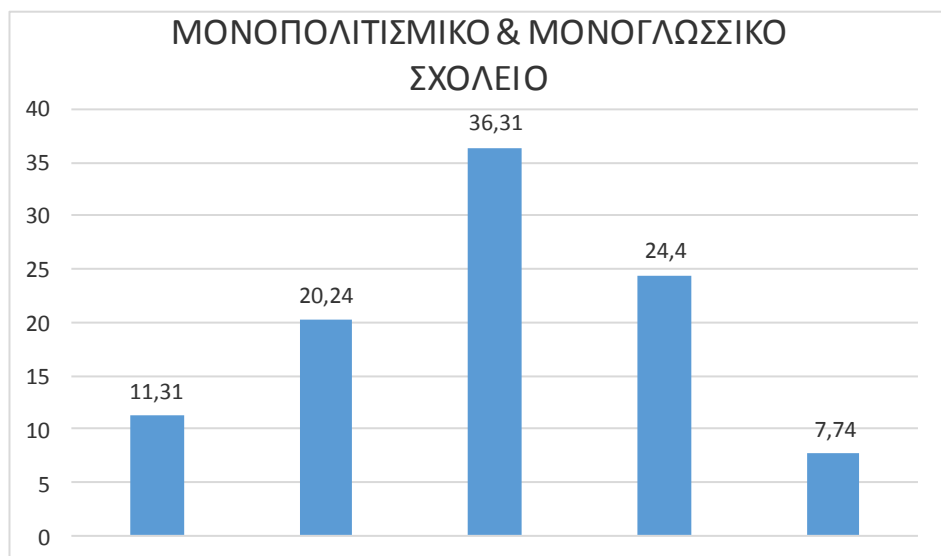
Από το σύνολο των ερωτηθέντων το 59,6% των απαντήσεων θεωρεί ότι η πολιτισμική ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διεργασία ενώ το υπόλοιπο 40,4% υποστηρίζει ότι η διαφορετικότητα δε δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία. Κατά συνέπεια διακρίνεται ένας προβληματισμός μεταξύ των ερωτηθέντων σχετικά με την ομαλή λειτουργία μια τάξης με ετερόκλητα πολυπολιτισμικά στοιχεία, και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γράφημα 25



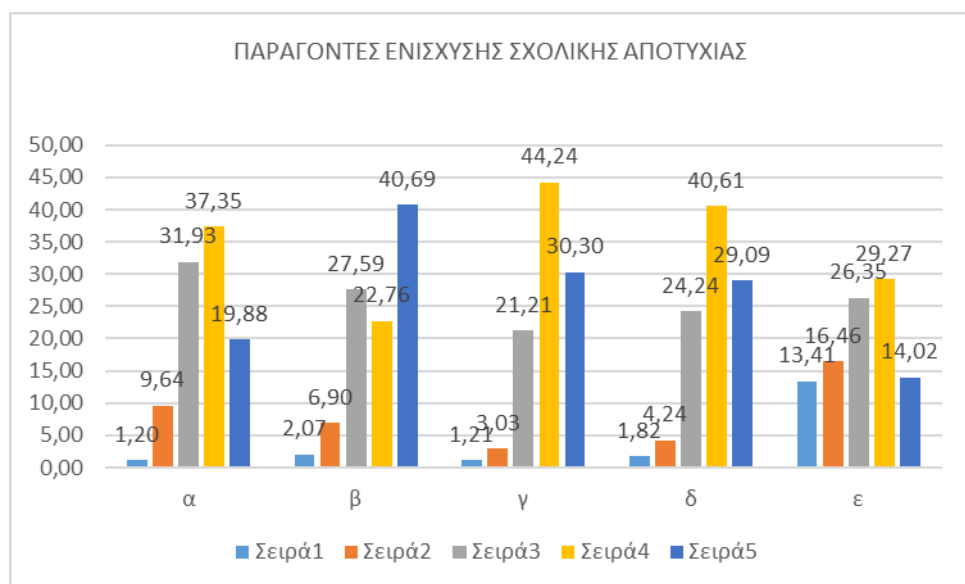
Η πλειοψηφία των αποκριθέντων του δείγματος με ποσοστό 88,7% πιστεύει ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία ενώ μόλις το 11,3% του πληθυσμού του δείγματος συµμερίζεται την αντίθετη άποψη. Σύμφωνα με τη Σακκάτου (2011), οι προκαταλήψεις που έχουν δημιουργηθεί και αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό στο περιβάλλον του σχολείου, τείνουν να αποδυναμώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Λεζέ & Μανιάτης (2013) τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι από τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Γράφημα 26



Οι περισσότεροι ερωτώμενοι με ποσοστό απόκρισης 68,5% πιστεύουν πως η λειτουργία ενός μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού σχολείου δυσχεραίνει την αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας ενώ οι υπόλοιποι σε ποσοστό 31,6% έχουν αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν την ανάγκη ύπαρξης ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου, για την επίτευξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Γράφημα 27

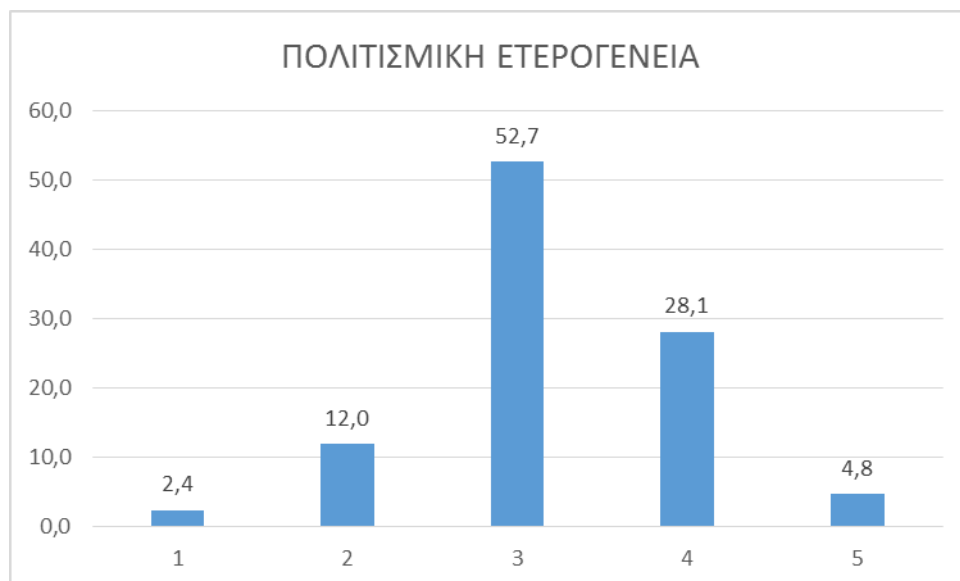


Σχετικά με το ερώτημα σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών οι απκριθέντες απάντησαν για κάθε παράγοντα ξεχωριστά με τη βοήθεια της κλίμακος του Likert. Με ποσοστό 95,7% οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού ενισχύει τη σχολική αποτυχία. Με εξίσου υψηλό ποσοστό της τάξεως του 91,1% οι ερωτηθέντες

αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στην ανεπάρκεια της κατάλληλης εκπαίδευσης του προσωπικού. Το 89,1% του πληθυσμού του δείγματος αναφέρει επίσης ότι η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική αγωγή εντείνει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών. Ιδιαίτερα αυξημένα είναι και τα ποσοστά με τις θετικές απαντήσεις να φτάνουν στο 93,94% του δείγματος όσον αφορά στην επίδραση του παράγοντα «ασαφές θεσμικό πλαίσιο και στόχους». Τέλος το 69,64% του συνόλου του δείγματος θεωρεί ότι οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν ως θεσμός περιχαράκωσης και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών με αποτέλεσμα να διογκώνεται το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας.

Προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό έργο που τους έχει ανατεθεί θα πρέπει να είναι και επαρκώς προετοιμασμένοι. Όπως επισημαίνει και η Καγιά (2017), στην εργασία της, η χρήση σωστών διδακτικών εργαλείων, τα οποία είναι προσαρμοσμένα και ανταποκρίνονται στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα αλλά και στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας από τους παλινοστούντες, αλλοδαπούς και μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς, θα κάνουν την ένταξη των μαθητών αυτών πιο γρήγορη και εύκολη, αλλά και περισσότερο αποτελεσματική.

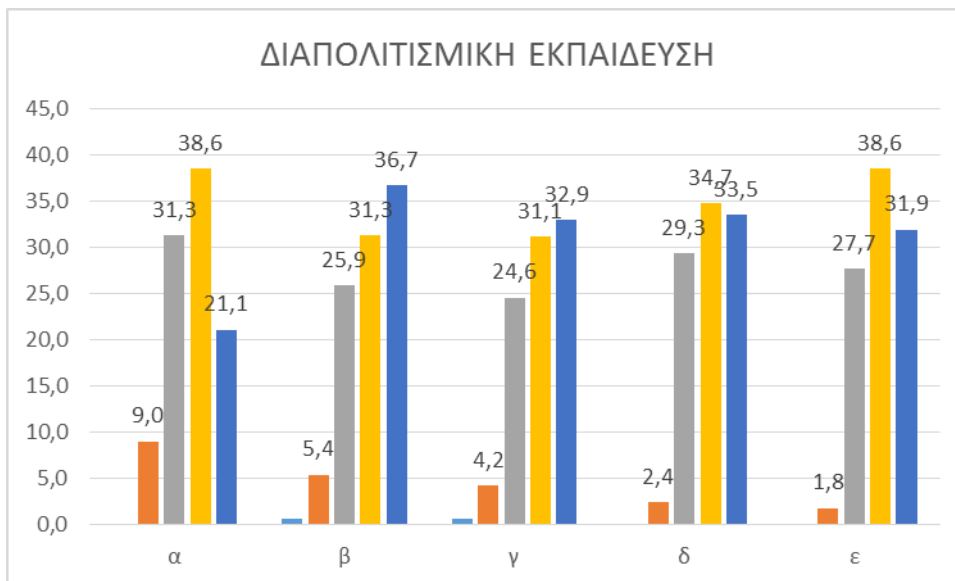
Γράφημα 28



Επιδιώκοντας να εξετάσουμε εάν η πολιτισμική ετερογένεια ωθεί τον εκπαιδευτικό σε έναν αποτελεσματικότερο προγραμματισμό των μαθημάτων που διδάσκει δημιουργήθηκε η παραπάνω ερώτηση και το 85,6% αποκρίθηκε από αρκετά έως πάρα πολύ. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι υπάρχει η διάθεση των εκπαιδευτικών για τροποποίηση και διαμόρφωση των τεχνικών διδασκαλίας ώστε να καθίσταται περισσότερο κατανοητή και συμβατή από όλο τον ετερογενή πληθυσμό.

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου (2011), για να καταφέρει ένας εκπαιδευτικός να γίνει κάτοχος της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι απαραίτητο να κατέχει την κατάλληλη βιωματική δια βίου εκπαίδευση, καθώς επίσης και επαρκή διδακτική εμπειρία στην σχολική τάξη.

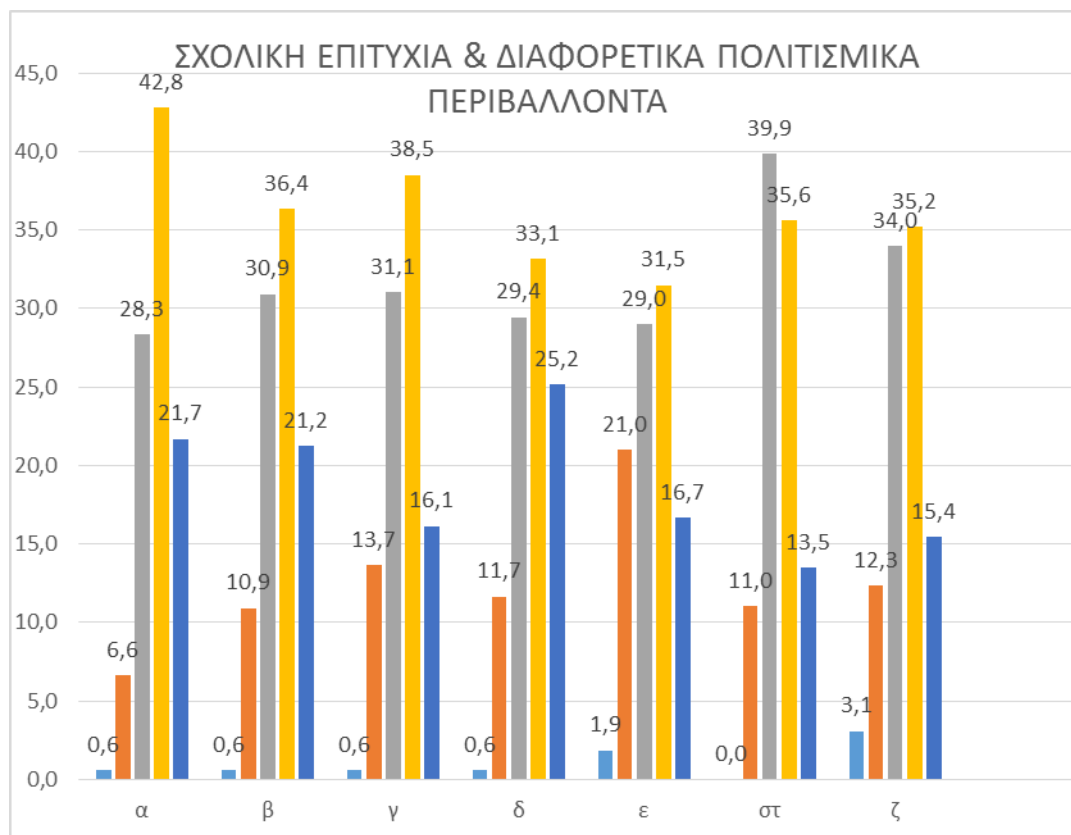
Γράφημα 29



Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ποιον βαθμό προάγει ορισμένες έννοιες δημιουργήθηκε η παρούσα ερώτηση. Το 98,2% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών και το 97,5% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την αντιρατσιστική συμπεριφορά και κουλτούρα. Από το σύνολο των ερωτηθέντων το 93,9% του δείγματος αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει την αναγνώριση της ετερότητας-ενσυναίσθηση και κατανόηση ενώ το 91% των ερωτηθέντων τη δικαιοσύνη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Τέλος το 88,6% του πληθυσμού του δείγματος έχει την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί τον σεβασμό στο διαφορετικό πολιτισμό, στα ήθη και στα έθιμα κάθε τόπου.

Σύμφωνα με τους Κανακίδου, & Παπαγιάννη (1997) « η διαπολιτισμική εκπαίδευση, νοείται κυρίως ως νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο και το εκθέτουν σε ισχυρές δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του». Επίσης οι Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου (2003), επισημαίνουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης, της ισονομίας καθώς επίσης και στην κατάργηση των διακρίσεων.

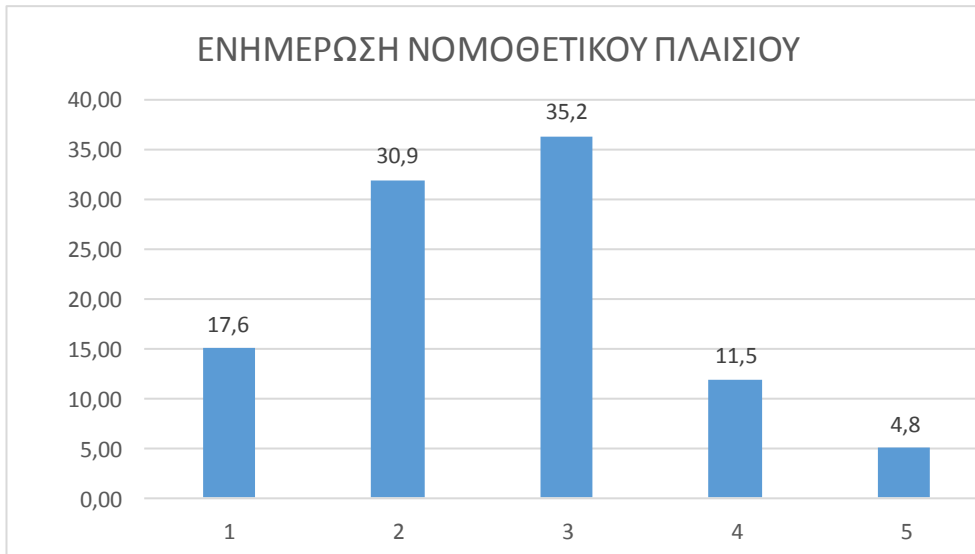
Γράφημα 30



Επιζητώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επιτυχία των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καταγράφηκε ότι το 92,8% πιστεύει ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία βοηθούν στη σχολική επιτυχία των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζοντας έτσι την αξία αυτού του τύπου σχολείου. Το 89% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η ένταξη σε τμήμα ελληνόφωνων μαθητών βοηθούν στη σχολική επιτυχία των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενώ το 88,5% του δείγματος έχει θετική άποψη στη βοήθεια που προσφέρουν οι τάξεις υποδοχής σε αυτούς τους μαθητές. Το 87,7% των ερωτηθέντων θεωρεί ουσιαστική την πρακτική της εξατομικευμένης διδασκαλίας μέσα στο τμήμα ενώ το 85,7% του δείγματος θεωρεί σημαντική και τη βοήθεια των φροντιστηριακών τμημάτων. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ποσοστό της τάξεως του 84,6% των ερωτηθέντων που έχει την άποψη ότι η εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς με το ίδιο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο βοηθούν στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Το 77,1% των αποκριθέντων του δείγματος παρατηρεί επίσης οφέλη από την άτυπη μάθηση των μαθητών όσον αφορά τη σχολική επίδοσή τους.

Ε. Γνώσεις & αξιοποίηση της νομοθεσίας

Γράφημα 31



Σε συνάρτηση με τις παραπάνω ερωτήσεις το πέμπτο κεφάλαιο του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε για να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική αγωγή. Το 51,5% του πληθυσμού του δείγματος απάντησε ότι είναι ενημερωμένοι από αρκετά έως πάρα πολύ για το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στη διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα ενώ το 48,5% γνωρίζουν λίγο ή και καθόλου. Τα αποτελέσματα εκτιμώνται αναμενόμενα καθώς ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού του δείγματος δεν έχει εργαστεί σε ετερογενή περιβάλλοντα μαθητών.

Γράφημα 32



Το 53,3% των ερωτηθέντων δε γνωρίζει τη διαδικασία στελέχωσης των διαπολιτισμικών σχολείων από εκπαιδευτικό προσωπικό πιθανόν γιατί δεν έχει θητεύσει σε αυτά.

Γράφημα 33



Εκ του αποτελέσματος του γραφήματος μόνο το 7,7% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η νομοθεσία που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 46,4% θεωρεί ότι καλύπτονται οι ανάγκες της αρκετά ενώ το υπόλοιπο 45,9% έχει την αντίθετη γνώμη.

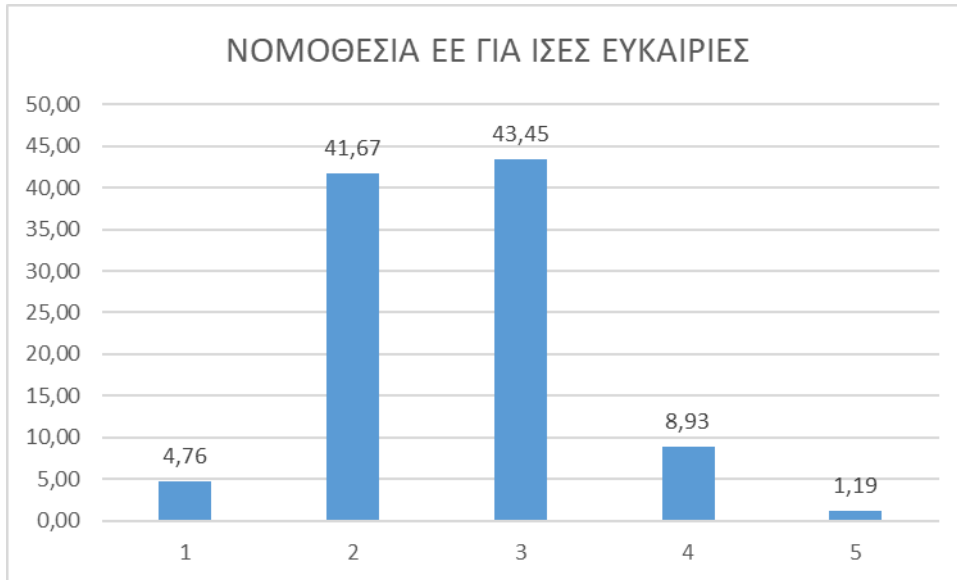
Σε αυτό το σημείο παρατηρείται αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του νομοθετικού πλαισίου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως προς την κάλυψη των διαφόρων αναγκών που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Γράφημα 34



Από το σύνολο του πληθυσμού του δείγματος το 13,1% είναι ενημερωμένοι για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από πολύ έως πάρα πολύ, το 35,7% αρκετά ενώ το 51,2% από λίγο έως καθόλου. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα καταδεικνύουν μια έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, ως προς το νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

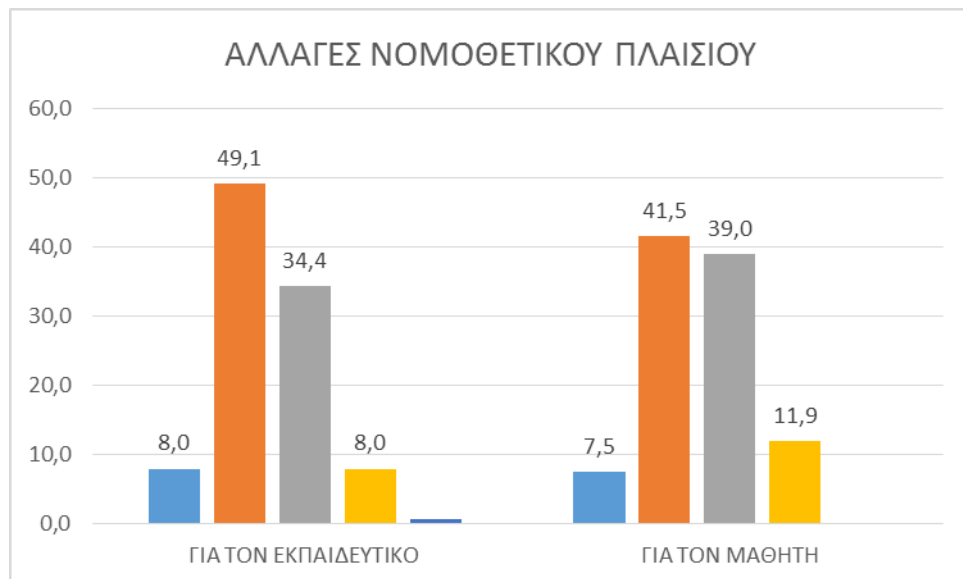
Γράφημα 35



Στην ερώτηση εάν η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση αλλοδαπών, παλιννοστούντων μαθητών καθώς και άλλων μειονοτήτων εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι θετικές απαντήσεις έφτασαν το 53,6% σημειώνοντας αρκετά έως πάρα πολύ, ενώ το υπόλοιπο 46,4% του δείγματος απάντησε από λίγο έως καθόλου.

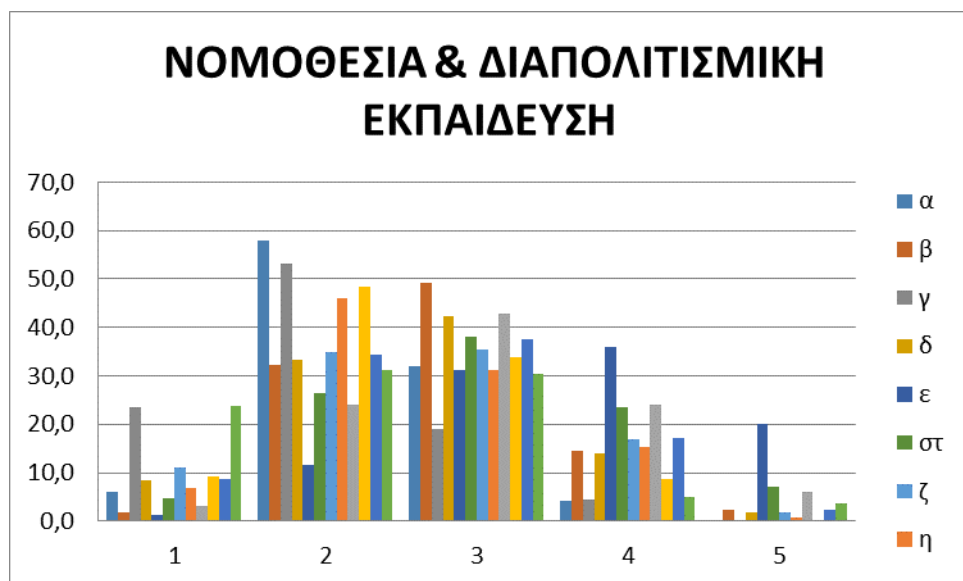
Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να πει κανείς, ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων, διήστανται, καθώς τα ποσοστά που σημειώνονται παρουσιάζουν σχετικά μικρή διαφορά, κάτι το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά στο να συλλεχθούν αξιόπιστες πληροφορίες, σχετικά με την εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς το νομοθετικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε.

Γράφημα 36



Με την επόμενη ερώτηση διερευνάται σε ποιον βαθμό οι αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια συνέβαλαν στο να γίνει πιο ελκυστική η διδακτική διαδικασία. Το 42,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο νομοθετικό πλαίσιο είναι πιο ευνοϊκές για τον εκπαιδευτικό ενώ το 50,9% υποστηρίζει για τον μαθητή. Κατά συνέπεια παρατηρείται σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ότι οι αλλαγές αυτές είχαν αμεσότερο αντίκτυπο στους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Γράφημα 37



Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου διατυπώνονται ορισμένα ερωτήματα σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η διαπολιτισμική αγωγή. Συγκεκριμένα μόνο το 36,1% των

ερωτηθέντων πιστεύει ότι η ισχύουσα νομοθεσία διαθέτει την κατάλληλη ευελιξία και τις δυνατότητες για την ουσιαστική ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν στο σχετικό πεδίο ενώ το υπόλοιπο 63,9% έχει αντίθετη άποψη.

Το 66,1% του δείγματος του πληθυσμού υποστηρίζει ότι η ισχύουσα νομοθεσία αποτελεί ανυπέρβλητο τυπικό πρόβλημα που εμποδίζει τη ρεαλιστική διαχείριση των σχετικών αναγκών της διαπολιτισμικής αγωγής ενώ μόλις το 33,9% πιστεύει το αντίθετο.

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς το 52,7% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η ισχύουσα νομοθεσία δεν εκπορεύεται από τις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά στους ενδιαφερόμενους (γονείς) το 76,6 % του δείγματος θεωρεί ότι η ισχύουσα νομοθεσία δεν είναι διασαφηνισμένη και ευρέως γνωστή ως προς αυτούς ενώ το 57,7% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η ισχύουσα νομοθεσία δεν είναι συμβατή και δε συνάδει με τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

Στην ερώτηση εάν η ισχύουσα νομοθεσία δημιουργεί συντεχνιακά συμφέροντα και προνόμια που αλλοιώνουν τον ουσιαστικό σκοπό της ύπαρξής της το 58,3% του δείγματος του πληθυσμού αποκρίθηκε θετικά ενώ το 41,7% διαφώνησε.

Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 73% των απαντήσεων υποστηρίζει ότι η ισχύουσα νομοθεσία προκύπτει από τη «φιλόδοξη» άσκηση πολιτικής και δε συνάδει των δυνατοτήτων και των ρεαλιστικών δεδομένων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιτακτική ανάγκη αναθεώρησης και προσαρμογής στα νέα δεδομένα που διαρκώς διαμορφώνονται θεωρεί ότι χρειάζεται το 87,2% των ερωτηθέντων.

Το 54,1% των αποκριθέντων επισημαίνει ότι η ισχύουσα νομοθεσία αποτελεί αιτία δημιουργίας εμποδίων ή προβλημάτων στις μονάδες γενικής εκπαίδευσης ενώ το 57,1% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι αποτελεί και αιτία δημιουργίας αρνητικού κλίματος και προστριβών στον πληθυσμό των γονέων που τα παιδιά τους εντάσσονται στη γενική (κανονική) εκπαίδευση. Σε αντίθεση λιγότεροι από τους μισούς, μόλις το 39% του δείγματος υποστηρίζουν επίσης ότι η ισχύουσα νομοθεσία εφαρμόζεται σε «βάρος» της εύρυθμης λειτουργίας της γενικής (κανονικής) εκπαίδευσης.

Τέλος, το 68,7% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η ισχύουσα νομοθεσία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διασφάλισης της ομαλότητας στην καθημερινότητα ενός σχολείου με πολιτισμική ετερογένεια προσδοκώντας τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Εν κατακλείδι και σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, εντοπίζεται μια αρνητική στάση απέναντι στο υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς κρίνουν ότι αδυνατεί να διαδραματίσει επιβοηθητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργεί ανασταλτικά στην ομαλή ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

5.2 Συσχετίσεις μεταβλητών

5.2.1 Συντελεστής Συσχέτισης Pearson

Στην ενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των πιθανών εξαρτήσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, που αναφέρονται στις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αναφορά την διαπολιτισμική αγωγή και των υπόλοιπων ανεξάρτητων μεταβλητών. Η ερμηνεία της συμβολής των ανεξάρτητων μεταβλητών επί των εξαρτημένων θα βοηθήσει σημαντικά στον προσδιορισμό της συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική αγωγή και το νομοθετικό πλαίσιο.

Η μέθοδος που επιλέγεται είναι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson, καθώς δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο ερευνητικό μοντέλο και ο Pearson είναι ένα εργαλείο μέτρησης συσχετίσεων. Επίσης δεν επιλέχθηκε η Factor Analysis, γιατί η συγκεκριμένη μέθοδος δε δείχνει συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, αλλά ομαδοποιεί τις ερωτήσεις και εξετάζει κατά πόσο ταιριάζουν οι μεταβλητές μεταξύ τους ώστε να δώσουν έναν παράγοντα.

5.2.2 Συσχετίσεις μεταβλητών των ερευνητικών ερωτημάτων

Για το ερευνητικό ερώτημα 1: Για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική αγωγή σε σχέση με τα προσωπικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, προϋπηρεσία) αλλά και τις συνθήκες των σχολείων μελετώνται οι ενότητες Β & Δ, όπου οι ερωτήσεις της ενότητας Β αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και της ενότητας Δ τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Επιδιώκοντας να διερευνηθεί το θέμα σφαιρικά διεξήχθη συσχέτιση ανάμεσα στην περιοχή του σχολείου, την οργανικότητα του και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερογένεια στη μαθησιακή διαδικασία. Η στατιστική εξάρτηση που προέκυψε δείχνει ότι όσο πιο αστική είναι η περιοχή του σχολείου, τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ανασταλτικό παράγοντα μάθησης τη διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον με $P=0,733$ και $P=0,764$. Επιπλέον από την έρευνα διαφαίνεται ότι και η οργανικότητα του σχολείου είναι σε γραμμική συσχέτιση με την προαναφερθέντα άποψη.

Εν συνεχεία ελέγχοντας τη σχέση του φύλου με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η πολιτισμική ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διεργασία διαφαίνεται ότι οι γυναίκες το πιστεύουν περισσότερο ($P=0,741$). Συσχετίζοντας και πάλι το φύλο με το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται πως οι γυναίκες είναι αυτές που υιοθετούν την παραπάνω άποψη ($P=0,753$). Εκτιμάται επίσης ότι οι γυναίκες τείνουν να πιστεύουν περισσότερο ότι η λειτουργία ενός μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού σχολείου δυσκολεύει την αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας ($P=0,784$).

Μελετώντας το φύλο και πάλι με το βαθμό των παραγόντων που ενισχύουν τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών βρέθηκε συσχέτιση των 2 ερωτήσεων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με σειρά σπουδαιότητας πιστεύουν ότι η σχολική αποτυχία προκαλείται κυρίως από ασαφές θεσμικό πλαίσιο και στόχους με δείκτη

$P=0,903$, από ανεπάρκεια κατάλληλης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού με $P=0,875$ και έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού με $P=0,857$. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η άποψη των γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά ότι οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν ως θεσμός περιχαράκωσης και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών με $P=0,743$ ενώ στους παράγοντες αποτυχία εντάσσουν οι γυναίκες και την έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή με $P=0,634$.

Επιπλέον, ελέγχοντας τη σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών για την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής (ερώτηση Δ6) και τους παράγοντες που προάγει βρέθηκε συσχέτιση, η οποία καταδεικνύει πως οι γυναίκες περισσότερο θεωρούν πως ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών με $P=0,954$, προάγεται η αντιρατσιστική συμπεριφορά και κουλτούρα με $P=0,935$, ενισχύεται ο σεβασμός στο διαφορετικό πολιτισμό, στα ήθη και στα έθιμα με $P=0,926$, προάγεται η κοινωνική δικαιοσύνη με $P=0,797$ και τέλος αναγνωρίζεται η ετερότητα με ενσυναίσθηση και κατανόηση με ($P=0,719$).

Διερευνήθηκε παράλληλα το φύλο του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την ερώτηση Δ7 και προέκυψε θετική συσχέτιση μεταξύ των γυναικών με τους παράγοντες που επιδρούν θετικά πλέον στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα με σειρά σπουδαιότητας οι παράγοντες είναι οι εξής: διαπολιτισμικά σχολεία με $P=0,836$, τάξεις υποδοχής με $P=0,795$, φροντιστηριακά τμήματα με $P=0,793$, άτυπη μάθηση με $P=0,647$, εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στο τμήμα με $P=0,601$, εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς με το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον με $P=0,538$ και τέλος ένταξη σε τμήμα ελληνόφωνων μαθητών με $P=0,528$. Εκτιμάται ότι οι υπάρχοντες θεσμοί ενισχύουν θετικά την σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων γυναικών εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, εξετάστηκε η ειδικότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις απόψεις για τη διαπολιτισμική αγωγή και από τις ευρεθείσες τιμές εκτιμάται οι δάσκαλοι τείνουν να πιστεύουν περισσότερο ότι η πολιτισμική ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διεργασία με $P=0,654$, ότι οι προκαταλήψεις δυσχεραίνουν επίσης τη διαδικασία με $P=0,576$ και ότι η λειτουργία ενός μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού σχολείου εμποδίζει τη αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας επίσης με $P=0,589$. Το εύρημα κρίνεται λογικό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος του πληθυσμού είναι δάσκαλοι.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε ότι όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας κατέχει ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο τείνει να πιστεύει σε όλα τα προαναφερθέντα. Ειδικότερα οι κατέχοντες αρκετά χρόνια υπηρεσίας σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε μειονοτικά ή σε σχολεία με φοιτούντες τσιγγανοπαίδες ή σε σχολεία με φοιτούντες μετανάστες ή φοιτούντες πρόσφυγες υιοθετούν ακόμη περισσότερο την άποψη ότι η πολιτισμική ετερογένεια δυσκολεύει τη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα ερευνώντας τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν διατελέσει οι εκπαιδευτικοί ως διευθυντές ή υποδιευθυντές (ερώτηση Β8) σε τέτοιου τύπου σχολεία προκύπτει γραμμική συσχέτιση. Όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία τόσο περισσότερο επικρατούν οι άποψεις που αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή, προφανώς γιατί γνωρίζουν και αντιμετωπίζουν εκ των έσω τις δυσκολίες που ανακύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία αυτών των ευπαθών ομάδων. Συγκεκριμένα με την ερώτηση Β8 και τη σχέση της με την πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών βρέθηκε ότι

οσοι έχουν διετελέσει σε διευθυντικές θέσεις σε σχολικές μονάδες με αλλοδαπούς μαθητές τείνουν να θεωρούν πιο δύσκολη την εκπαιδευτική διαδικασία κάτω υπό αυτές τις συνθήκες ($P=0,741$). Ακόμη μια συσχέτιση βρέθηκε με τους διατελέσαντες σε θέσεις ευθύνης να πιστεύουν ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τείνουν να δυσκολεύουν τη μαθησιακή διαδικασία με $P=0,753$, όπως επίσης και ότι η λειτουργία ενός μονοπολιτισμικού σχολείου επιβαρύνει επίσης το διδακτικό έργο με $P=0,784$.

Παρόμοια αποτελέσματα δυσκολίας έκβασης της μαθησιακής διεργασίας παρατηρήθηκε και από τη συσχέτιση των ερωτήσεων B8 με τη Δ4, εντοπίζοντας πως οι κατέχοντες διευθυντικών θέσεων θεωρούν σπουδαιότερο παράγοντα αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών το ασαφές θεσμικό πλαίσιο με $P=0,903$. Ακολουθούν με σειρά σπουδαιότητας η ανεπάρκεια κατάλληλης εκπαίδευσης του προσωπικού με $P=0,875$, η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού με $P=0,857$, το γεγονός ότι οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν ως θεσμός περιχαράκωσης για τους αλλοδαπούς μαθητές με $P=0,743$ και τέλος η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με $P=0,634$.

Επιπλέον, ελέγχοντας τη σχέση μεταξύ των τίτλων σπουδών που κατέχει το δείγμα (ερώτηση B10) και τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η πολιτισμική ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση παρατηρούμε πως όσο πιο διευρυμένες είναι οι γνώσεις κάποιου, βάση κατοχής τίτλων σπουδών, τόσο περισσότερο τείνει να θεωρεί ότι η μονογλωσσική διάσταση του σχολείου ελοχεύει κινδύνους για την προσαρμογή των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και κατ' επέκταση για τη διαχείριση της διαπολιτισμικής αγωγής. ($P=0,882$, $P=0,864$, $P=0,861$)

Παρόμοια γραμμική συσχέτιση βρέθηκε με τους κατέχοντες τίτλους σπουδών να ενστερνίζονται τις παραπάνω απόψεις όσον αφορά τους παράγοντες που ωθούν στη σχολική αποτυχία και το περιεχόμενο της έννοιας της διαπολιτισμικής αγωγής και τις διαστάσεις του.

Εν κατακλείδι από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων παρατηρείται ότι η απάντηση στην ερώτηση «Τα προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, προϋπηρεσία) αλλά και οι συνθήκες των σχολείων των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης, σχετίζονται με τη στάση τους έναντι της διαπολιτισμικής αγωγής;», εξαρτάται από τα ατομικά στοιχεία, καθώς υπάρχει θετική συσχέτιση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική ετερογένεια.

Για το ερευνητικό ερώτημα 2: «Οι γνώσεις και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σχετίζονται με τη στάση τους έναντι τη Διαπολιτισμικότητας;» μελετώνται οι ενότητες Γ και Δ, όπου οι ερωτήσεις της ενότητας Γ αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και της Δ τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Εν συνεχεία, μελετήθηκε η εξάρτηση των γνώσεων και αντιλήψεων της διαπολιτισμικής αγωγής (ερώτηση Γ1) με τον βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης (ερωτήσεις Δ1, Δ2, Δ3) και βρέθηκε γραμμική συσχέτιση, καταδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται σε αυτήν τονίζοντας την διαφορετικότητα, την πολιτισμική ετερογένεια και τη δυσκολία που ενέχει η αντιμετώπιση στην πράξη μέσα στην σχολική τάξη ($P=0,824$), ($P=0,823$), ($P=0,805$). Πιθανολογείται ότι κάτι τέτοιο παρατηρείται λόγω της ανομοιογένειας του τμήματος και της διαχείρισης του.

Σε παρόμοια συσχέτιση προκύπτει και η ερώτηση Δ4 η οποία καταδεικνύει τους παράγοντες ενίσχυσης της σχολικής αποτυχίας πάλι με τον βαθμό της εκτίμησης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Οι περισσότερες απαντήσεις που σχετίζονταν με τη διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, την ποικιλομορφία και γενικότερα ένα σχολείο βασισμένο στην αποδοχή, τον σεβασμό και την ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο θεωρούν εξίσου σημαντικούς τους παράγοντες ενίσχυσης της σχολικής αποτυχίας με σειρά προτεραιότητας. Συγκεκριμένα το ασαφές θεσμικό πλαίσιο με $P=0,905$ έρχεται πρώτο, ακολουθεί η ανεπάρκεια κατάλληλης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού με $P=0,892$, η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού με $P=0,804$, η λειτουργία των τάξεων υποδοχής με $P=0,758$ και τέλος η ανεπάρκεια αναλυτικών προγραμμάτων με $P=0,686$.

Μελετώντας επιπλέον την εξάρτηση ανάμεσα στον βαθμό ενημέρωσης και παρακολούθησης σχετικών επιμορφώσεων με τη διαπολιτισμική αγωγή και στον βαθμό που θεωρείται πολιτισμική ετερογένεια ανασταλτικός παράγοντας μάθησης βρέθηκε συσχέτιση με $P=0,645$. Το εύρημα κρίνεται λογικό καθώς όσες περισσότερες γνώσεις περί διαπολιτισμικής αγωγής κατέχει ο εκπαιδευτικός τόσο πιο εύκολα μπορεί να αξιολογήσει τις συνθήκες μάθησης περί διαπολιτισμικότητας.

Κατόπιν σύγκρισης της ανεξάρτητης μεταβλητής που αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών με την ερώτηση Δ1 σχετικά με τους παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική αποτυχία παρατηρείται πως όσοι έχουν περισσότερη εμπειρία με τους αλλοδαπούς μαθητές τόσο περισσότερο τείνουν να πιστεύουν ότι η πολιτισμική ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία. ($P=0,899$). Εικάζεται πως αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες μάθησης μέσα στη ίδια σχολική τάξη με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου συνεπάγεται η παραπάνω γραμμική συσχέτιση.

Παρόμοια συσχέτιση προκύπτει από την εμπειρία και πάλι των εκπαιδευτικών σχετικά με την ερώτηση Δ3 που αφορά στην λειτουργία ενός μονοπολιτισμικού σχολείου εάν δυσχεραίνει την αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι έχοντες μεγάλη εμπειρία ή ακόμη και μέτρια με τους αλλόγλωσσους μαθητές θεωρούν επίσης ότι η μονοδιάστατη πλευρά του σχολείου δεν ευνοεί την ομαλή έκβαση της μαθησιακής διεργασίας ($P=0,865$).

Σχετικά με την ερώτηση Γ9 που αφορά τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη σχέση της με το τι προάγει η αγωγή αυτή (ερώτηση Δ6) παρατηρείται ότι όσο περισσότερο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τους στόχους της τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν τα οφέλη της προς την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στην κοινωνία. Οι ευρεθείσες τιμές κυμαίνονται από $P=0,547$ έως $P=0,866$, καταδεικνύοντας το εύρημα ως λογικό καθώς φαίνεται ότι έχει μελετηθεί εις βάθος η διαφορετική αυτή προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Σε συνάρτηση με τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ερώτηση Γ11) διαφαίνεται από την έρευνα ότι όσο περισσότερο συμφωνούν οι ερωτηθέντες με αυτά τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι οι ενισχυτικές δομές (ερώτηση Δ7) εξυπηρετούν την εκπαιδευτική διαδικασία με την τιμή του P να κυμαίνεται από $0,526$ έως $P=0,929$.

Σε γενικότερο πλαίσιο εντοπίστηκε γραμμική συσχέτιση των ενοτήτων Γ και Δ του ερωτηματολογίου συνδέοντας άμεσα τις γνώσεις περί διαπολιτισμικότητας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που επικρατούν γύρω από αυτήν.

Για το ερευνητικό ερώτημα 3: «Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας εκπαίδευσης την πολιτισμική ετερογένεια μέσα στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας;» μελετώνται οι ενότητες Α και Δ, οι ερωτήσεις της ενότητας Α αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και της Δ τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Μέσα στα πλαίσια της αναζήτησης της σχέσης της περιοχής του σχολείου με την πολιτισμική ετερογένεια διαπιστώθηκε ότι όσο πιο αστική είναι μια περιοχή τόσο μεγαλύτερη είναι η επικράτηση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς με $P=0,733$ και συνεπώς πιθανολογείται και πιο δύσκολη η ένταξη των μαθητών αυτών. Επιπρόσθετα από την έρευνα προέκυψε η συσχέτιση της οργανικότητας του σχολείου με την πολιτισμική ετερογένεια και παρατηρείται ότι όση μεγαλύτερη οργανικότητα διαθέτει ένα σχολείο τόσο περισσότερο η διαφορετικότητα των πολιτισμών θέτει εμπόδια στη μαθησιακή διεργασία. ($P=0,672$)

Σε γραμμική συσχέτιση προκύπτει και η σχέση της περιοχής του σχολείου με τον βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία με $P=0,764$, εντοπίζοντας ότι όσο πιο αστική είναι μια περιοχή τόσο περισσότερο τείνουν να πιστεύουν τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί. Εκτιμάται επίσης ότι όσο πιο αστική είναι μια περιοχή ενός σχολείου τόσο περισσότερο δυσκολεύεται η έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας με τη λειτουργία ενός μονογλωσσικού σχολείου ($P=0,782$).

Κατόπιν σύγκρισης της ανεξάρτητης μεταβλητής της περιοχής του σχολείου με τον βαθμό ενίσχυσης της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών παρατηρείται ότι όσο πιο αστική είναι η περιοχή του σχολείου τόσο περισσότερο οι παράγοντες της ερώτησης Δ4 ενδυναμώνουν τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας. Εικάζεται πως το εύρημα αποτελεί λογική ένδειξη καθώς όσο μεγαλύτερο είναι ένα σχολείο σε δυναμικό μαθητών τόσο περισσότερες είναι και οι ανάγκες που πρέπει να εξυπηρετήσει. ($P=0,754$, $P=0,705$, $P=0,621$, $P=0,577$, $P=0,548$). Οι ίδιες εκτιμήσεις προκύπτουν και από τη συσχέτιση της οργανικότητας του σχολείου σε σχέση με τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν παραπάνω με $P=0,766$, $P=0,716$, $P=0,677$, $P=0,677$, $P=0,616$.

Επιδιώκοντας να μελετήσουμε την έννοια της διαπολιτισμικότητας (ερώτηση Δ6) με την οργανικότητα του σχολείου (ερώτηση Α2) εντοπίστηκε ότι όσο μεγαλύτερη οργανικότητα διαθέτει ένα σχολείο τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί του τείνουν να πιστεύουν ότι προάγονται τα ακόλουθα: δικαιοσύνη με $P=0,754$, αναγνώριση ετερότητας και ενσυναίσθηση με $P=0,632$, δημιουργία αντιρατσιστικής συμπεριφοράς με $P=0,631$, ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών με $P=0,627$ και τέλος σεβασμός στην διαφορετικότητα με $P=0,607$. Πιθανολογείται ότι ο μεγάλος όγκος μαθητών και ειδικά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου χρειάζεται περισσότερο τα προαναφερθέντα προκειμένου να επιτευχθεί ομαλά η ένταξη τους σε ένα αλλόγλωσσο σχολικό περιβάλλον.

Διερευνήθηκε παράλληλα η οργανικότητα του σχολείου σε σχέση με την ερώτηση Δ7 επιχειρώντας να αποτυπωθεί κατά πόσο επηρεάζεται αυτήν από τις διάφορες ενισχυτικές δομές που προσφέρουν επικουρική

βοήθεια στους αλλοδαπούς μαθητές. Εντοπίστηκε ότι όσο πιο μεγάλο είναι ένα σχολείο σε οργανικότητα τόσο περισσότερο βοηθούν τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών οι τάξεις υποδοχής με $P=0,756$, τα φροντιστηριακά τμήματα με $P=0,753$, τα διαπολιτισμικά σχολεία με $P=0,694$, η άτυπη μάθηση με $P=0,633$, η εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στο τμήμα με $P=0,618$, η ένταξη των μαθητών σε ελληνόφωνο τμήμα με $P=0,560$ και τέλος η παροχή εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς ιδίου πολιτισμικού υπόβαθρου με $P=0,544$. Παρατηρώντας τις τιμές των συσχετίσεων προκύπτει ότι όλες οι προαναφερθέντες δομές συνεισφέρουν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία των αλλοδαπών μαθητών.

Για το ερευνητικό ερώτημα 4: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για το αν το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, στέκεται αρωγός ή εφαρμόζεται σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας;» μελετώνται οι ενότητες Β, Γ και Δ με την Ε. Οι ερωτήσεις της ενότητας Β, Γ και Δ αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και της Ε τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Αρχικά θέλοντας να διερευνήσουμε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συσχέτισαμε το φύλο (ερώτηση Β1) με τον βαθμό που είναι ενημερωμένος ο εκάστοτε εκπαιδευτικός για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εκ του αποτελέσματος διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που τείνουν να είναι πιο ενημερωμένοι για τη νομοθεσία είναι άντρες ($P=0,591$). Εικάζεται ότι αυτό συμβαίνει διότι συνήθως τις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία τις κατέχουν άντρες. Το ίδιο ισχύει και όσον αφορά την ενημέρωση για τη διαδικασία στελέχωσης των διαπολιτισμικών σχολείων από εκπαιδευτικό προσωπικό, με μεγαλύτερο βαθμό ενημέρωσης και πάλι από το αρσενικό φύλο. ($P=0,680$). Επιπλέον φαίνεται από την έρευνα ότι υπάρχει η τάση οι άντρες να πιστεύουν περισσότερο ότι η νομοθεσία που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τις ανάγκες της διαπολιτισμικής αγωγής ($P=0,625$).

Σε παρόμοια συσχέτιση παρατηρείται επίσης ότι οι άντρες περισσότερο από τις γυναίκες θεωρούν ότι η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ίσες ευκαιρίες των αλλοδαπών μαθητών εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με $P=0,611$. Εκτιμάται πως η πιο συχνή ενασχόληση των αντρών με τη νομοθεσία δίνει αυτό το αποτέλεσμα στις συσχετίσεις.

Μελετώντας ακόμη, την εξάρτηση ανάμεσα στο φύλο και τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο νομοθετικό πλαίσιο κατά πόσο έχουν συμβάλει στο να γίνει πιο ελκυστική η διδακτική διεργασία τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή, εντοπίστηκε συσχέτιση του φύλου με την άνωθεν πρόταση.

Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε εις βάθος τη σχέση του φύλου με τις απόψεις για το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής επιχειρήθηκε μια ακόμη συσχέτιση των ερωτήσεων Β1 με Ε7. Από τις ευρεθείσες τιμές εντοπίστηκε υψηλή συσχέτιση του φύλου με τη θέση ότι ολοένα και περισσότερο άντρες τείνουν να πιστεύουν ότι η νομοθεσία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διασφάλισης της ομαλότητας στην καθημερινότητα ενός σχολείου με πολιτισμική ετερογένεια με $P=0,805$. Εικάζεται ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μεταξύ των διαφορετικών φύλων των εκπαιδευτικών υπάρχει διαφορετικός βαθμός εμπιστοσύνης στο νομοθετικό πλαίσιο.

Συσχέτιση συναντάται επίσης μεταξύ του φύλου και της άποψης ότι η ισχύουσα νομοθεσία προκύπτει από τη φιλόδοξη άσκηση πολιτικής και δεν συνάδει των δυνατοτήτων και των ρεαλιστικών δεδομένων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ($P=0,663$).

Πιθανολογείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί σε τέτοιου είδους δομές γνωρίζουν εκ των έσω τις αντιξοότητες που προκύπτουν. Τέλος και πάλι από την ίδια συσχέτιση εντοπίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο ότι η ισχύουσα νομοθεσία εφαρμόζεται σε βάρος της εύρυθμης λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης με $P=0,547$, προφανώς διότι θεωρούν την ισχύουσα νομοθεσία ανεπαρκή.

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών και τη νομοθεσία επιδιώχθηκε μια ακόμη συσχέτιση (ερώτηση B3 και B4 με ερώτηση E1) και εντοπίστηκε ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο ενημερωμένοι είναι για την ισχύουσα νομοθεσία με $P=0,751$ και το ίδιο ισχύει και με τα χρόνια υπηρεσίας τους με $P=0,830$. Εκτιμάται ότι αυτό συμβαίνει λόγω της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας τους σε βάθος χρόνου. Επίσης παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από τη συσχέτιση των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ερώτηση B6 και B7) σε διαπολιτισμικά ή άλλου τύπου σχολεία με την ερώτηση E1, όπου η τιμή P και πάλι κυμαίνεται πάνω από 0,800.

Ωστόσο, εξετάστηκε ακόμη και η συσχέτιση ανάμεσα στη θέση ενός εκπαιδευτικού ως διευθυντικό στέλεχος και σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένος για το νομοθετικό πλαίσιο και βρέθηκε ότι οι διευθυντικές θέσεις δίνουν περισσότερο τη δυνατότητα ενημέρωσης αυτού με $P= -0,716$. Την ίδια παρατήρηση βρίσκουμε και με τη συσχέτιση των διευθυντικών στελεχών όσον αφορά με τη διαδικασία στελέχωσης διαπολιτισμικών σχολείων με $P= -0,824$.

Σε άμεση συσχέτιση βρέθηκε και ο βαθμός που πιστεύουν οι διευθυντές ότι η νομοθεσία που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με $P= -0,757$. Με γραμμική συσχέτιση προκύπτει και η σχέση των διευθυντών σχετικά με την ενημέρωσή τους για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με $P= -0,673$, παρουσιάζοντας ότι όσο πιο πολλά χρόνια έχει διατελέσει διευθυντής ένας εκπαιδευτικός τόσο περισσότερα γνωρίζει για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της διαπολιτισμικότητας.

Σε συνέχεια με την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη πραγματοποιήθηκε και ακόμη μια συσχέτιση των διευθυντικών στελεχών με τον βαθμό που πιστεύουν ότι η νομοθεσία της Ευρώπης που παρέχει ίσες ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές εάν εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν με $P= -0,740$ καταδεικνύουν ότι οι κατέχοντες διευθυντικές θέσεις (ερώτηση B9) τόσο λιγότερο τείνουν να πιστεύουν τα παραπάνω. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που έχουν διετέλει σε θέσεις στελεχών υποστηρίζουν ότι περισσότερο οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια έχουν συμβάλει στο να γίνει πιο ελκυστική η διαδικασία περισσότερο για τον μαθητή από τον διδάσκοντα με $P= -0,731$.

Καταλήγοντας με την ενότητα Β επιχειρήθηκε μια ακόμη συσχέτιση με την ερώτηση E7. Επιδιώχθηκε να συσχετιστούν τα χρόνια προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικά ή άλλου τύπου σχολεία με κάποιες απόψεις που αφορούν στο νομοθετικό πλαίσιο που την διέπει. Συγκεκριμένα όσα περισσότερα χρόνια διαθέτει ο εκπαιδευτικός σε θέσεις ευθύνης τόσο λιγότερο πιστεύει ότι η νομοθεσία είναι συμβατή με τις ανάγκες και τις

προσδοκίες των γονέων που απευθύνονται στο πλαίσιο της με $P = -0,617$. Επίσης οι ίδιοι τείνουν να πιστεύουν ότι η ισχύουσα νομοθεσία αποτελεί αιτία δημιουργίας εμποδίων στις μονάδες γενικής εκπαίδευσης με $P = -0,616$ και ότι εφαρμόζεται σε βάρος της με $P = -0,577$. Επιπρόσθετα οι ίδιοι θεωρούν ότι αποτελεί και αιτία δημιουργίας αρνητικού κλίματος και προστριβών με τους γονείς της γενικής εκπαίδευσης με $P = -0,554$ και συνάμα τόσο περισσότερο τείνουν να θεωρούν ότι δεν εκπορεύεται από τις πραγματικές ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με $P = -0,555$.

Επιπλέον από τις συσχετίσεις διαφαίνεται ότι όσα περισσότερα χρόνια προυπηρεσίας κατέχουν οι διδάσκοντες σε θέσεις στελεχών τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η ισχύουσα νομοθεσία δεν μπορεί να λειτουργήσει ως μέτρο διασφάλισης της ομαλότητας στην καθημερινότητα ενός σχολείου με πολιτισμική ετερογένεια με $P = -0,521$ και τόσο λιγότερο διαθέτει την κατάλληλη ευελιξία για την ουσιαστική ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν από το σχετικό πεδίο με $P = -0,546$, αποτελώντας εμπόδιο που εμποδίζει τη ρεαλιστική διαχείριση των αναγκών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με $P = -0,546$. Εκτιμάται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θητεύσει σε θέσεις ευθυνών να έχουν αντιμετωπίσει πολλάκις ζητήματα νομοθετικά που ίσως να παρουσίασαν κενά και ελλείψεις στη διαπολιτισμική αγωγή.

Συσχετίσεις αποτελεσμάτων ενότητας Γ και Ε.

Η έκφραση «διαπολιτισμική εκπαίδευση» η οποία διαμορφώνεται ως πρώτη σκέψη και εικόνα στους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να καθορίζεται από τις γνώσεις τους για το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο και ότι αυτό περιλαμβάνει, καθώς υπάρχει συσχέτιση της θέσεως Γ_1 με την ενότητα Ε ($P = 0,681$). Επίσης συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ της πρότασης Γ_2 και της πλειοψηφίας των προτάσεων της ενότητας Ε (τιμές από $P = 0,500$ έως $0,850$), γεγονός που καταδεικνύει ότι οι επιμορφώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της ετερότητας, εξαρτάται από τις γνώσεις που κατέχουν σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο. Εντούτοις υπάρχει αρνητική συσχέτιση της ερώτησης Γ_3 και της ενότητας Ε, κάτι που πιστοποιεί ότι ο βαθμός στον οποίο οι άνωθεν επιμορφώσεις, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, είναι ανεξάρτητος από τις γνώσεις τους, όσον αφορά το ισχύον πλαίσιο νομοθεσίας ($-0,1 < P < -0,5$).

Επίσης η προσωπική ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (ερώτηση Γ_4), εξαρτάται από το τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την ισχύουσα νομοθεσία, αφού σημειώνεται συσχέτιση μεταξύ των προτάσεων των δυο επιμέρους ενοτήτων ($0,5 < P < 0,8$). Μεγαλύτερο ποσοστό γνώσεων περί νομοθετικού πλαισίου, έχει ως συνέπεια τη μεγαλύτερη προσωπική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ της πρότασης Γ_6 με την ενότητα, που αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές ($0,5 < P < 0,9$). Επιπρόσθετα η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (ερώτηση Γ_7), εξαρτάται επίσης από τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει πάνω στο νομοθετικό πλαίσιο ($0,5 < P < 0,9$), όπως

επίσης συμβαίνει και με το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, ως προς τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ερώτηση Γ₈) ($0,5 < P < 0,9$).

Ωστόσο χαμηλή συσχέτιση παρατηρήθηκε ανάμεσα στις γνώσεις τους περί νομοθεσίας και τον βαθμό στον οποίο φαίνονται να συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί, με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ερώτηση Γ₉), ($0,1 < P < 0,4$). Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να σημειωθεί μια συσχέτιση της ενότητας Γ, που αφορά τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με την ενότητα Ε, που περιλαμβάνει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς την υπάρχουσα νομοθεσία.

Συσχετίσεις αποτελεσμάτων ενότητας Δ και Ε

Σε γενικές γραμμές φαίνεται να υπάρχει μια εξάρτηση μεταξύ των εννοιών Δ (απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερογένεια στη μαθησιακή διεργασία) και Ε (γνώσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχετική νομοθεσία). Συγκεκριμένα οι γνώσεις περί νομοθετικού πλαισίου, καθορίζουν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διεργασία (ερώτηση Δ₁) ($0,5 < P < 0,8$), καθώς επίσης και τον βαθμό που θεωρούν ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία (ερώτηση Δ₂) ($0,5 < P < 0,8$). Αναλυτικότερα, όσο πιο ενημερωμένοι είναι για το νομοθετικό πλαίσιο, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι η ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς σπουδαστές, δυσκολεύουν τη διαδικασία της μάθησης.

Εξάρτηση παρουσιάζεται ανάμεσα στη θέση ότι η λειτουργία ενός μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού σχολείου, δυσχεραίνει την αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας (ερώτηση Δ₃) και των γνώσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη νομοθεσία που ισχύει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($0,5 < P < 0,9$). Καθώς αυξάνεται η γνώση περί νομοθεσίας, ενισχύεται η άποψη ότι αυτού του είδους τα σχολικά περιβάλλοντα, δυσχεραίνουν την έκβαση της διαδικασίας. Δεν σημειώνεται εντούτοις σε γενικές γραμμές, υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης Δ₄ και της ενότητας Ε ($0,1 < P < 0,6$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, δεν επιδρά στην άποψη τους σχετικά με συγκεκριμένους παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης οι απόψεις του ότι η πολιτισμική ετερογένεια ωθεί τον εκπαιδευτικό σε έναν αποτελεσματικό προγραμματισμό των μαθημάτων που διδάσκει (ερώτηση Δ₅), φαίνεται να εξαρτώνται από τις αντίστοιχες γνώσεις που κατέχουν περί της νομοθεσίας ($0,5 < P < 0,7$). Το ίδιο συμβαίνει και με την ερώτηση Δ₆. Όσα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για το νομοθετικό πλαίσιο, δείχνουν να επηρεάζουν την άποψη τους αναφορικά με το τι προάγει μια διαπολιτισμική εκπαίδευση ($0,5 < P < 0,7$). Εξάιρεση αποτελεί η θέση ότι προάγει «την αναγνώριση της ετερότητας, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση», που εμφανίζει χαμηλή συσχέτιση με τις προτάσεις της ενότητας Ε.

Επιπλέον οι γνώσεις των εκπαιδευτικών περί νομοθεσίας, φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με ποια πολιτισμικά περιβάλλοντα βοηθούν στη σχολική επιτυχία (ερώτηση Δ₇) ($0,5 < P < 0,8$).

5.3 Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Ειδικότερα, το 40,7% των σχολείων του δείγματος βρίσκεται σε αστική περιοχή και είναι 12θέσια και άνω (35.8%). Το 28,4% του δείγματος είναι άνδρες και το 71,6% γυναίκες, εκ των οποίων το 77,6% είναι δάσκαλοι (ΠΕ70), ηλικίας 23 – 45 ετών, κάτοχοι εκτός βασικού πτυχίου το 51%, με προϋπηρεσία από 11 – 15 έτη. Ωστόσο, το 52% των ερωτηθέντων δεν έχει χρόνια υπηρεσίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει από 0 – 5 έτη προϋπηρεσία σε μειονοτικά σχολεία (87,5%), σχολεία με φοιτούντες τσιγγανοπαίδες (88,5%), μετανάστες (84,1%) και πρόσφυγες (98,7), ενώ το 47% δεν έχει καθόλου προϋπηρεσία σε τέτοιου είδους σχολεία.

Το 71% του δείγματος δεν έχει διατελέσει διευθυντής/ντρια ή υποδιευθυντής/ντρια σε σχολείο με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ το υπόλοιπο 29% έχει από 1 – 4 έτη προϋπηρεσία ως διευθυντής 61% και ως υποδιευθυντής 72,7%.

Το 80% των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας και άλλων συναφών θεμάτων, το 53,2% δήλωσε ότι δεν έχει βοηθηθεί από τις σχετικές επιμορφώσεις και το 62,6% δήλωσε ότι δεν ενημερώνονται μόνοι τους για θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Το 37% των ερωτηθέντων που δήλωσε ότι ενημερώνεται από μόνο του για θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, το κύριο μέσο ενημέρωσης είναι οι ημερίδες - σεμινάρια – συνέδρια.

Ως αναφορά την εμπειρία στη διαπολιτισμική αγωγή, το 46% των ερωτηθέντων έχει μέτρια εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές, το 67% επιδιώκει επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και το 82% θεωρεί πως το επίπεδο των γνώσεων τους αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι από καλό έως εξαιρετικό.

Σύμφωνα με τον Auernheimer (1995) οι στόχοι μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να επικεντρώνονται στις εξής βασικές παραμέτρους: α) κοινωνική μάθηση β) διάλογος μεταξύ των πολιτισμών γ) πολυδιάστατη γενική μόρφωση δ) πολιτική αγωγή και αντιρατσιστική αγωγή ε) διαπολιτισμική – δίγλωσση εκπαίδευση. Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας προέκυψαν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη ενός τρόπου ζωής που βασίζεται στην κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Επίσης αποσκοπεί στην αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και στην εξάλειψη των εθνοκεντρικών αντιλήψεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Σκοπός της είναι να διδαχθούν οι αλλοδαποί μαθητές την ελληνική γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό.

Σύμφωνα με τον Nesdale (2004) ο κυριότερος λόγος για τον οποίο αναπτύσσονται τα εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στα παιδιά εντοπίζεται στη συναισθηματική αδυναμία προσαρμογής των παιδιών. Οι τομείς με τους οποίους ασχολείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την έρευνα αφορούν κυρίως τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα, τις θεωρίες εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης), όπως και τη διδακτική μεθοδολογία της

πολυπολιτισμικής τάξης. Επίσης ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη δίγλωσση εκπαίδευση, τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την εκπαίδευση αλλοδαπών, των παλινοστούτων και των τσιγγανοπαίδων.

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία δίνει τη δυνατότητα αντιμετώπισης των διάφορων πολυπολιτισμικών προκλήσεων που έχουν προκύψει στην κοινωνία μας (Μπαλτατζής, Νταβέλος 2009). Η αρχή της αποδοχής της ετερότητας του άλλου, αποτελεί την αιτία δημιουργίας της διαπολιτισμικής αγωγής (Δαμανάκης, 2005). Σχετικά με τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής αγωγής προκύπτει ότι η ένταξη αναφέρεται σε όλα τα παιδιά και αναδεικνύει την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συνεργασία. Επίσης η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να στοχεύει και να επιδιώκει την κοινωνική συνοχή. Η διαπολιτισμική αγωγή αντιλαμβάνεται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του συνόλου και αφορά την αναδιοργάνωση ενός σχολικού πλαισίου συμβατού με την πολιτισμική ετερότητα. Τέλος επικρατεί η αναγκαιότητα για συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το 40,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η πολιτισμική ετερογένεια δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διεργασία, το 61,3% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ μόνο το 33% των ερωτηθέντων πιστεύει πως η λειτουργία ενός μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού σχολείου δυσχεραίνει την αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2002), δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και την πολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού των μαθητών και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παρούσα έρευνα επισημαίνει ότι, οι παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική αποτυχία είναι ποικίλοι. Για παράδειγμα η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική αγωγή ενισχύουν τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον η ανεπάρκεια κατάλληλης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως και η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού λειτουργούν επιβλητικά στη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Επιβλητικά επιδρούν και το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και στόχοι. Τέλος οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν ως θεσμός περιχαράκωσης και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών και ενισχύουν τη σχολική αποτυχία τους.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγει τη δικαιοσύνη και την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως και την αναγνώριση της ετερότητας, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση. Προωθεί τον σεβασμό στο διαφορετικό πολιτισμό, στα ήθη και στα έθιμα κάθε τόπου, την αντιρατσιστική συμπεριφορά και κουλτούρα, αλλά και την ενίσχυση αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών. Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και την ενσυναίσθηση για την ετερότητα. Θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το «διαφορετικό» και να το αντιμετωπίζουν ισάξια (Χατζίδου, Βελέντζα, 2014).

Επίσης, υπάρχουν κάποια στοιχεία, τα οποία βοηθούν στην σχολική επιτυχία των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα διαπολιτισμικά σχολεία, οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα βοηθούν σημαντικά του μαθητές να επιτύχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον η εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στο τμήμα, η άτυπη μάθηση, η ένταξη σε τμήμα ελληνόφωνων μαθητών,

καθώς και η εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς με το ίδιο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, επιδρούν σημαντικά στην επιτυχή πορεία των παιδιών.

Ως αναφορά το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα τα στοιχεία είναι απογοητευτικά. Ειδικότερα, μόνο το 16,9% είναι ενημερωμένοι, το 53% δε γνωρίζει τη διαδικασία στελέχωσης των διαπολιτισμικών σχολείων από εκπαιδευτικό προσωπικό, το 7,7% πιστεύει ότι η νομοθεσία που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 14,6% είναι ενημερωμένοι για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 10,1% πιστεύει ότι η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση αλλοδαπών, παλιννοστούντων μαθητών καθώς και άλλων μειονοτήτων εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το 42,4% θεωρεί ότι οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο νομοθετικό πλαίσιο έχουν συμβάλει στο να γίνει πιο ελκυστική η διδακτική διεργασία για τον εκπαιδευτικό, ενώ το 44,9% για τον μαθητή.

Ως αναφορά την ισχύουσα νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε ότι δε διαθέτει την κατάλληλη ευελιξία και τις δυνατότητες για την ουσιαστική ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν στο σχετικό πεδίο. Επίσης αποτελεί ανυπέβλητο τυπικό πρόβλημα που εμποδίζει τη ρεαλιστική διαχείριση των σχετικών αναγκών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ισχύουσα νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι διασαφηνισμένη και ευρέως γνωστή στους ενδιαφερόμενους (γονείς), ενώ δημιουργεί συντεχνιακά συμφέροντα και προνόμια που αλλοιώνουν τον ουσιαστικό σκοπό της ύπαρξής της. Επιπρόσθετα, χρήζει ανάγκης αναθεώρησης και προσαρμογής στα νέα δεδομένα που διαρκώς διαμορφώνονται. Η νομοθεσία ενώ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διασφάλισης της ομαλότητας στην καθημερινότητα ενός σχολείου με πολιτισμική ετερογένεια., εντούτοις αποτελεί αιτία δημιουργίας εμποδίων ή προβλημάτων στις μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Επίσης δεν εκπορεύεται από τις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα προκύπτει από «φιλόδοξη» άσκηση πολιτικής και δεν συνάδει των δυνατοτήτων και των ρεαλιστικών δεδομένων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν είναι συμβατή και δε συνάδει με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των γονέων που απευθύνονται στο πλαίσιο της και αποτελεί αιτία δημιουργίας αρνητικού κλίματος και προστριβών στον πληθυσμό των γονέων που τα παιδιά τους εντάσσονται στη γενική(κανονική) εκπαίδευση. Επιπλέον δεν εφαρμόζεται σε «βάρος» της εύρυθμης λειτουργία της γενικής (κανονικής) εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι ανεξάρτητες μεταβλητές που αποτελούν οι ενότητες που περιλαμβάνουν τα στοιχεία του σχολείου, τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις απόψεις τους για την πολιτισμική ετερογένεια στη μαθησιακή διεργασία, φαίνονται να συσχετίζονται με την εξαρτημένη μεταβλητή που αποτελεί η ενότητα σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο περί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εντούτοις, για να μπορέσει οποιοδήποτε νομοθετικό πλαίσιο να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση, δεν αρκεί μόνο η εφαρμογή του. Η διαπολιτισμικότητα δε θα πρέπει να αφορά μόνο το χώρο της

εκπαίδευσης. Οι αρχές και οι στόχοι που τη διέπουν, θα πρέπει να γίνονται προσωπικό βίωμα, όχι μόνο του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά του κάθε ατόμου. Ο σεβασμός προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, η αποδοχή τους και η κατανόηση τους, θα πρέπει να αποτελέσει βασικό στοιχείο της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Η οικογένεια θα πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να αποδέχονται το διαφορετικό και να μην επικροτούν την ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επίσης στα πλαίσια των σχολικών μονάδων, θα πρέπει να ενθαρρύνονται η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις ιδιαιτερότητες τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να τους αποδεχτούν ευκολότερα.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στην ανάπτυξη των κατάλληλων προσεγγίσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι μείζονος σημασίας. Οι συνεχείς επιμορφώσεις, οι οποίες θα πρέπει να υποστηρίζονται από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, καθώς και η συνεχής ενημέρωση τους, σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα βοηθήσουν σημαντικά στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι σωστά και επαρκώς καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, αποτελούν αδιαμφισβήτητα ένα σημαντικό εργαλείο της εκπαιδευτικής επιτυχίας της διαπολιτισμικής αγωγής.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγιουτάντης, Γ. Ζ. , Μέρτικας, Π. Σ. (2003). Ένας πρακτικός οδηγός για τη συγγραφή τεχνικών κειμένων, Εκδόσεις ΙΩΝ
- Αλεξίου, Θ. (2008). Η πολιτική οικονομία της διαπολιτισμικότητας *Θέσεις*, 105, ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1053&Itemid=29
- Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο: *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», Αθήνα, Νήσος*
- Ασκούνη, Ν. (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων / Ίδρυμα Νεολαίας και διά Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 13-5-2018 από <http://www.gsae.edu.gr/el/meletes>
- Banks, J. P. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P., (1999) Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο μελέτης, μτφρ. Φράγκου, Ε., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, (2004) ανακτήθηκε στις 9-4-2018 από <http://gr.humanrights.com/newsletter/2015-winter-02.html>
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. GUTENBERG, Αθήνα, 1999
- Γεωργογιάννης, Π. (2008β). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Γεωργογιάννης Π. (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7ος, Πάτρα: Αυτοέκδοση, σσ. 31-41, σ.32
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2007). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, στο Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός οδηγός*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/156> στις 12-4-2018
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα . Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής
- Γκότοβος, Α. (2004). *Η εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: θεωρία, εμπειρία, προοπτικές*. Ιωάννινα. ανακτήθηκε στις 6-4-2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/661/2/661.pdf>
- Γκότοβος Α. & Μάρκου Γ., (2003) . Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Coelho E. (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

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

Δημητριάδου, Α. (2004). *Λίγες σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα Τα Εκπαιδευτικά*

Δημητρόπουλος, Ε. (2004) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας.*, Αθήνα: Έλλην

Δραγώνα, Θ. (2007). *Οικογένεια και σχολείο*. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικείμενα*. Αθήνα

ΥΠΕΠΘ

Edu klimaka, ανακτήθηκε στις 12-4-2018 από

<https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs.html> (2018)

Ένταξη και Εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων, ανακτήθηκε στις 13-4-2018 από

<https://www.museduc.gr/el/component/k2/item/295%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%BC%CE%B1%CE%BA%CF%81%CF%8C%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7%CF%82%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82>

Ευρωπαϊκή Ένωση, ανακτήθηκε στις 8-4-2018 από https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_el

Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008 , ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3A129017>

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

Καραμητόπουλος, Θ., (2015) Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα:

μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 569-577

Καγιά, Η. (2017). «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική/ πολυπολιτισμική συμβουλευτική* Πτυχιακή Εργασία.

Ανώτατη σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη Β. (1997), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 8-17.

Καρανικόλα, Ζ., Πίτσου Χ., (2016) «*Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*» Έρευνα στην Εκπαίδευση Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8858/9079>

Κάτσικας, Χ., Πολίτου Ε., (1999). Εκτός «τάξης» το «Διαφορετικό» ; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστώντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση, Gutenberg Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Αθήνα 1999

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή*, στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*

Κασκάλης, Χ., Θ., Μαλέτσκος, Α., Α., Ευαγγελίδης, Ε., Κ., (2004), *Χρήση και αξιοποίηση ηλεκτρονικών ερωτηματο-*

λογίων σε έναν εκπαιδευτικό δικτυακό τόπο, 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 29/09 – 03/10/2004, Παν/μιο Αθηνών ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe43.pdf>

- Λεζέ, Γ. Ε. & Μανιάτης, Π. (2013) «Στερεότυπα-Προκαταλήψεις και Σχολείο», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Εισήγηση στο 16ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, τόμ.1, σελ. 89- 90.
- Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., (1996). «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», (1996). ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (2004). Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στο *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο Θ. Παπακωνσταντίνου
- Μπακούρα, Α. (2013) *Εισαγωγή στην Στατιστική*, Εκδόσεις Δίστιγμα
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π., (Ιούνιος, 2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. 12ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα
- Μπαμπινιώτης (1998), Λεξικό τής Νέας Ελληνικής Γλώσσας Εκδόσεις: Κέντρο Λεξικολογίας
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το Νέο Περιβάλλον, Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005α). Η διαπολιτισμική διδακτική και κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών, στην Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα*», Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005,
- Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ
- Ντούνης, Α., (2013) ανακτήθηκε στις 23-4-2018 από <http://socialpolicy.gr/2013/11/%CE%BF%CE%B9%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%AC%CE%BE%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CF%82%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CF%83.html>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011) «*Διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών*», στο: *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Αθήνα: Πεδίο, σελ.73-75.
- Πανταζής, Β., Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΕ* (Τεύχος 60). Ανακτήθηκε στις 16-4-2018 από <http://www.uth.gr/tovima/60/6.pdf>

- Παπαδόπουλος, Γ. (2018) *Συσχέτιση 2 μεταβλητών*, Εργαστήριο. Μαθηματικών & Στατιστικής, ανακτήθηκε από www.aua.gr/grpapadopoulos
- Ρόμπολης, Σ. (2007). Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα, Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο
- Σακκάτου Α, (2011) : *Στερεότυπα και προκαταλήψεις σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων*.
Μια ερευνητική προσέγγιση στερεοτυπικών και προκαταληπτικών συμπεριφορών.(Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Σαπούνας, Α. (2004). Μετανάστευση και Εκπαίδευση: μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες
Τα Εκπαιδευτικά
- Σιάρδος Γ. (1997) *Μεθοδολογία Αγροτικής Κοινωνιολογικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη
- Σκλάβος, Τ., 2016 ανακτήθηκε στις 10-5-2018 από <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/100268/pano-apo-to-ton-mathiton-sta-ellinika-sxoleia-einai-metanastes>
- Στατέρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα *Τα Εκπαιδευτικά*
- Σύμβαση για το καθεστώς των προσφύγων ανακτήθηκε στις 15-4-2018 από https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%BF_%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CF%83%CF%84%CF%8E%CF%82_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD
- Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων-Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΕΠΘ-Απρίλιος (2017)
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης , Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τουλίας, Η. (2005). Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και πραγματικότητα.
Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος
- Υπουργικές αποφάσεις: ανακτήθηκε στις 15-5-2018 από <http://6dim-diap-ΥπουργικεςAprofaseisDiapEkr.htm>
- Φραγκουδάκη, Α., (2008). Επιστημονική Υπεύθυνη, Κοινωνιολόγος Παν/μιο Αθηνών ανακτήθηκε στις 16-4-2018 από <https://www.youtube.com/watch?v=3Iix38DX61Q&feature=youtu.be>
- Χατζίδου, Σ., Βελέντζα Β. (Ιούνιος, 2014). *Οι θεωρίες μείωσης των στερεότυπων: περίπτωση εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες*, ανακτήθηκε στις 11-4-2018 από: <http://www.e-psychology>
- Χοντολίδου, Ε., (2007) «Ταυτότητες και Ετερότητες Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο» Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων - Κλειδιά και Αντικλειδιά-ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Action aid: ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από <http://www.actionaid.gr/enhmerwsou/nea/i-heirotteri-prosfugiki-krisi-meta-ton-2o-pagkosmio-polemo-oi-syrioi-prosfuges-eftasan-ta-4ek/>

- Allan, R. & Hill, R. (1995). Multicultural Education in Australia: historical development and current status, in: Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, Macmillan, pp. 763-777
- Auernheimer, G. (1995), Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt.
- Banks, J.A. & Banks C.A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: characteristics and goals, in J. A. Banks & C. Banks (ed) (2004). *Multicultural education: issues and perspectives*, San Francisco: CA, Jossey Bass, 3-30.
- Batelaan, P., Gundare I. (2000). Intercultural Education, Co-operative Learning and the Changing Society, *Intercultural Education*, 11.
- Bredella, L. (2003). For a Flexible Model of Intercultural Understanding at Intercultural Experience and Education. In G. Alred, M. Byram & P. Fleming (eds), *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Great Britain: Cromwell Press LTD.
- Brüggemann, C., (2012) *Roma education in comparative perspective analysis of the UNDP / World Bank / EC Regional Roma survey data policy brief*.
- Council of Europe, (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. Council of Europe Publishing ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από http://www.pischools.gr/lessons/religious/europ_diast/Religious_Diversity_%20and_Intercultural_Education.pdf
- Council of Europe (1995) «*Framework Convention for the Protection of National Minorities and explanatory report*», Strasbourg ανακτήθηκε στις 13-4-2018 από <https://rm.coe.int/16800c10cf>
- Eurydice (2004), L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Bruxelles: Eurydice ανακτήθηκε στις 8-4-2018 από http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_FR.pdf
- 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., 3-18.
- Faasa D., Hajisoterioub C. And Angelides P., (2014), «*Intercultural education in Europe: policies, practices and trends*» British Educational Research Journal Vol. 40, No. 2, April 2014, pp. 300–318
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, and practice*, New York: Teachers College Press.
- Gillborn, D. (1990) 'Race', *Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools*, London, Unwin Hyman
- Hunault, M., (2009) Βουλευτής Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης ανακτήθηκε στις 17-4-2018 από <https://www.youtube.com/watch?v=3Iix38DX61Q&feature=youtu.be>
- Kymlicka, W. (2007). The Global Diffusion of Multiculturalism: Trends, Causes, Consequences. In S. Tierney (Ed.), *Accommodating Cultural Diversity*. London: Ashgate Publishing Company.
- Leeman, Y. / Ledoux, G. (2003), *Preparing teachers for intercultural education*, *Teaching Education*, 14 (3), 279-291.
- Lynch, J. (1981). Educational theory and practice of multi-cultural education, in: Lynch (ed.) *Teaching in the Multi-Cultural School*, London, Ward Lock Educational.
- Nesdale, D. (2004). *Social identity processes and children's ethnic prejudice*. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), The development of the social self (pp. 219-245). New York, NY, US: Psychology Press ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από http://dx.doi.org/10.4324/9780203391099_chapter_8
- Ramsey P., Vold E., Williams R., *Multicultural Education: A Source Book, Second Edition*, 2003
- Singh, G. (1993). *Equality and Education*, Derby, Albrighton Publications.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of

Whiteness, *Journal of Teacher Education*, 52 (2)

Taylor, X., "The Council of Europe and Intercultural Education", στο Coulby, D., Gundara, J. & Jones, C., *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*, London, Kogan Page, 1997

UN Documents: *Gathering a Body of Global Agreements has been compiled by the NGO Committee on Education of the Conference of NGOs from United Nations web sites with the invaluable help of information & communications technology.* ανακτήθηκε στις 12-4-2018 από <http://www.un-documents.net/udcd.htm>

UNESCO (2017). *Endangered languages.* Ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/linguistic-diversity-in-unesco-normative-texts>

UNESCO, (2004). *Changing teaching practices using curriculum differentiation to respond to student's diversity.* Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 12/04/2018 από <http://portal.unesco.org/en/ev.php>

Unesco ανακτήθηκε στις 9-4-2018 από http://www.unesco-hellas.gr/gr/1_1.htm

UNICEF ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από <https://el.wikipedia.org/wiki/UNICEF>

UNICEF (2016), *The State of the World's Children 2016: A fair chance for every child* ανακτήθηκε στις 9-4-2018 από <https://www.unicef.org/sowc2016/>

Wikipedia ανακτήθηκε στις 10-4-2018 από

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%BF_%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CF%83%CF%84%CF%8E%CF%82_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD#%CE%9F%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Διαπολιτισμική αγωγή και νομοθετικό πλαίσιο-Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙ Σίνδου Θεσσαλονίκης και αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Διαπολιτισμική αγωγή και νομοθετικό πλαίσιο-Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Η συμβολή σας είναι απαραίτητη για τη συλλογή έγκυρων ερευνητικών δεδομένων, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε 5-10 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας μελέχαιτης. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση kapikidespoina@gmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Καπίκη Δέσποινα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Α.Στοιχεία Σχολείου

1. Α1.Περιοχή Σχολείου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Αστική (10000 κάτοικοι και άνω)

Ημιαστική (2000-9.999)

Αγροτική (λιγότεροι από 2000 κάτοικοι)

2. A2.Οργανικότητα σχολείου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη

Ολιγοθέσιο (1/θέσιο, 2/θέσιο, 3/θέσιο)

6/θέσιο έως 10/θέσιο

12/θέσιο και άνω

B. Ατομικά στοιχεία

3. B1.Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

4. B2.Ειδικότητα

.....

5. B3.Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

22-35

36-45

46-55

56+

6. Β4.Χρόνια Υπηρεσίας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 20 και πάνω

7. Β6.Χρόνια υπηρεσίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 20 και πάνω
- δεν έχω προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο

8. Β7.Χρόνια υπηρεσίας σε άλλου τύπου σχολείο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά

	0-5	6-10	11-15	16-20	20 και πάνω
Σχολεία με φοιτούντες πρόσφυγες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μειονοτικά σχολεία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολεία με φοιτούντες τσιγγανοπαίδες					
Σχολεία με φοιτούντες μετανάστες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχολεία με φοιτούντες πρόσφυγες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Δεν έχω προϋπηρεσία στα παραπάνω τύπου σχολεία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΔΕΝ ΕΧΩ

10. Β8.Έχω διατελέσει διευθυντής/ντρια ή υποδιευθυντής/ντρια σε σχολείο με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ
 ΟΧΙ

11. Β9.Χρόνια υπηρεσίας σε διαπολιτισμικό ή άλλου τύπου σχολείο ως (εάν έχετε απαντήσει ναι στην παραπάνω ερώτηση)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1-4	5-9	10-14	15 και πάνω
Διευθυντής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποδιευθυντής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Β10.Τίτλοι Σπουδών

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Πτυχίο
- Δεύτερο Πτυχίο
- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Γ.Γνώσεις και αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

13. Γ1. Όταν ακούτε την έκφραση διαπολιτισμική εκπαίδευση τι σας έρχεται πρώτα στο μυαλό;

14. Γ2. Έχετε παρακολουθήσει σχετικές επιμορφώσεις με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα ;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ναι στη διάρκεια των σπουδών μου
- Ναι στη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου
- Ναι σε επίπεδο Διδακτορικού
- Ναι στη διάρκεια της Μετεκπαίδευσης
- Ναι με τη μορφή συμμετοχής σε σεμινάριο κατάρτισης στο πλαίσιο δράσης των επίσημων φορέων της εκπαίδευσης
- Ναι με τη μορφή συμμετοχής σε σεμινάριο κατάρτισης με δική μου πρωτοβουλία
- Ναι με άλλους τρόπους Ποιους.....
- Όχι δεν έχω παρακολουθήσει καθόλου

15. Γ3.Εάν Ναι, σε ποιο βαθμό έχετε βοηθηθεί από αυτό;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα Πολύ

16. Γ4.Σε ποιον βαθμό ενημερώνεστε μόνος σας/μόνη σας για θέματα διαπολιτισμικής αγωγής;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα Πολύ

17. Γ5.Με ποιον τρόπο ενημερώνεστε με δική σας πρωτοβουλία (αν δεν απαντήσατε Καθόλου στην προηγούμενη ερώτηση);

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ημερίδες, Σεμινάρια, Συνέδρια
- Από Βιβλία
- Από τα ΜΜΕ
- Από το διαδίκτυο
- Με άλλον τρόπο.Ποιον

18. Γ6.Η εμπειρία σας με αλλοδαπούς μαθητές είναι :

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μικρή
- Μέτρια
- Μεγάλη

19. Γ7.Επιδιώκετε την επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση σας σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

20. Γ8.Θεωρείτε πως το επίπεδο των γνώσεών σας αναφορικά με τους βασικούς στόχους, τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ανεπαρκές
- επαρκές
- καλόπολύ καλό
- εξαιρετικό

21. Γ9.Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	διαφωνώ πολύ	διαφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός τρόπου ζωής που βασίζεται στην κατανόηση, το σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την εξάλειψη των εθνοκεντρικών αντιλήψεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να διδαχθούν οι αλλοδαποί μαθητές την ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Γ10. Με ποιους από τους παρακάτω τομείς ασχολείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Με τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα

Με θεωρίες εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης)

Με τη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης _____

Με τη δίγλωσση εκπαίδευση

Με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Με την εκπαίδευση αλλοδαπών

Με την εκπαίδευση παλιννοστούντων

Με την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων _____

23. Γ11. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής αγωγής :

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

Η ένταξη αναφέρεται σε όλα τα παιδιά και αναδεικνύει την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συνεργασία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να στοχεύει και να επιδιώκει την κοινωνική συνοχή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική αγωγή αντιλαμβάνεται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του συνόλου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαδικασία της διαπολιτισμικής αγωγής αφορά την αναδιοργάνωση ενός σχολικού πλαισίου συμβατού με την πολιτισμική ετερότητα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικρατεί η αναγκαιότητα για συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ.Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερογένεια στη μαθησιακή διεργασία

24. **Δ1.**Θεωρείτε ότι η πολιτισμική ετερογένεια αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην μαθησιακή διεργασία;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

καθόλου πάρα πολύ

25. **Δ2.**Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

καθόλου πάρα πολύ

26. **Δ3.** Η λειτουργία ενός μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού σχολείου θεωρείτε ότι δυσχεραίνει την αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

καθόλου πάρα πολύ

Δ4. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική αγωγή ανεπάρκεια κατάλληλης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ασαφές θεσμικό πλαίσιο και στόχοι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν ως θεσμός περιχαράκωσης και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Δ5. Πιστεύετε ότι η πολιτισμική ετερογένεια ωθεί τον εκπαιδευτικό σε έναν αποτελεσματικότερο προγραμματισμό των μαθημάτων που διδάσκει;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

29. Δ6. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι προάγει τα ακόλουθα:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ.

Δικαιοσύνη και κοινωνική δικαιοσύνη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναγνώριση της ετερότητας- ενσυναίσθηση και κατανόηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σεβασμό στο διαφορετικό πολιτισμό, στα ήθη και στα έθιμα κάθε τόπου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντιρατσιστική συμπεριφορά και κουλτούρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ενίσχυση αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών

30. Δ7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι βοηθούν στην σχολική επιτυχία των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα παρακάτω :

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Διαπολιτισμικά σχολεία Τάξεις υποδοχής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φροντιστηριακά τμήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στο τμήμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άτυπη μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ένταξη σε τμήμα ελληνόφωνων μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς με το ίδιο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ε.Γνώσεις και Αξιοποίηση της Νομοθεσίας

31. **E1.** Σε ποιον βαθμό είστε ενημερωμένος/ενημερωμένη για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

καθόλου πάρα πολύ

32. **E2.** Γνωρίζετε τη διαδικασία στελέχωσης διαπολιτισμικών σχολείων από εκπαιδευτικό προσωπικό;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

33. **E3.** Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η νομοθεσία που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

καθόλου πάρα πολύ

34. **E4.** Σε ποιον βαθμό είστε ενημερωμένος/η για την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

καθόλου πάρα πολύ

35. **E5.** Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση αλλοδαπών, παλιννοστούντων μαθητών καθώς και άλλων μειονοτήτων εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

36. **E6.** Θεωρείτε ότι οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο νομοθετικό πλαίσιο έχουν συμβάλει στο να γίνει πιο ελκυστική η διδακτική διεργασία;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
— για τον εκπαιδευτικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
— για τον μαθητή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Ε7. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η ισχύουσα νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση :

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

καθόλου λίγο αρκετά πολύ πάρα πολύ

διαθέτει την κατάλληλη ευελιξία και τις δυνατότητες για την ουσιαστική ικανοποίηση των αναγκών που προκύπτουν στο σχετικό πεδίο

αποτελεί ανυπερέβλητο τυπικό πρόβλημα που εμποδίζει την ρεαλιστική διαχείριση των σχετικών αναγκών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

είναι διασαφηνισμένη και ευρέως γνωστή στους ενδιαφερόμενους (γονείς)

δημιουργεί συνεχναικά συμφέροντα και προνόμια που αλλοιώνουν τον ουσιαστικό σκοπό της ύπαρξής της

χρήζει ανάγκης αναθεώρησης και προσαρμογής στα νέα δεδομένα που διαρκώς διαμορφώνονται μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διασφάλισης της ομαλότητας στην καθημερινότητα ενός σχολείου με πολιτισμική ετερογένεια

αποτελεί αιτία δημιουργίας εμποδίων ή προβλημάτων στις μονάδες γενικής εκπαίδευσης εκπορεύεται από τις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

προκύπτει από «φιλόδοξη» άσκηση πολιτικής και δεν συνάδει των δυνατοτήτων και των ρεαλιστικών δεδομένων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

είναι συμβατή και συνάδει με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των γονέων που απευθύνονται στο πλαίσιο της

αποτελεί αιτία δημιουργίας αρνητικού κλίματος και προστριβών στον πληθυσμό των γονέων που τα παιδιά τους εντάσσονται στη γενική (κανονική) εκπαίδευση

εφαρμόζεται σε «βάρος» της εύρυθμης λειτουργίας της γενικής (κανονικής) εκπαίδευσης

