|  |
| --- |
| **https://scontent.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/13627028_1803146823255501_3788784162323172404_n.jpg?oh=95543d4cee4ab435aa446c86a8e86215&oe=5882CCCFE:\Βανεσσα\Διπλωματικη\ihu-gr-logo-created17m519.png** |

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΤΟΥ ΒΟΡΕΙΑΝΑΤΟΛΙΚΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ**

της

ΓΕΡΟΚΩΣΤΑ ΒΑΡΒΑΡΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής

Βιτούλης Μιχάλης

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

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020



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

Γεροκώστα Βαρβάρα - 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 διανείμετε 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, 22, Ιανουάριος, 2020

Η Δηλούσα: Βαρβάρα Γεροκώστα

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η Ελλάδα λόγω της γεωγραφικής της θέσης είναι μια χώρα που υποδέχεται μεγάλο αριθμό προσφύγων και μεταναστών που είχαν σκοπό με τον ερχομό τους στη χώρα μας να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο και τις συνθήκες της ζωής τους. (Γκότοβoς,2002·Damanakis, 1997). Ένα ιδιαίτερα μεγάλο κύμα τα τελευταία χρόνια έρχεται από την ανατολή και τις αραβικές χώρες με αποτέλεσμα τα νησιά του Βορείου Αιγαίου να υποδέχονται σε αρχικό στάδιο τους πρόσφυγες, οι οποίοι σταδιακά μετακινούνται προς την ενδοχώρα. Στην παρούσα διπλωματική ερευνούνται οι απόψεις των Νηπιαγωγών για την ένταξη παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία των νησιών Μυτιλήνη, Σάμου και Χίου, νησιά τα οποία δέχτηκαν το πρώτο μεγάλο κύμα των προσφύγων. Πολλά είναι τα ζητήματα που οφείλει το ελληνικό κράτος να λύσει ώστε να έχει αποτέλεσμα οποιαδήποτε δράση για ένταξη των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία. Απαιτείται συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν αναλυτικά προγράμματα τα οποία σέβονται το μαθησιακό υπόβαθρο των παιδιών και το λαμβάνουν υπόψη. Σημαντική είναι η ευαισθητοποίηση των γονιών ώστε να μην υπάρχει ρατσισμός και φόβος αλλά αντίθετα να υπερισχύσει ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** προσχολική αγωγή, παιδιά πρόσφυγες, νηπιαγωγοί, απόψεις, ένταξη

**ABSTRACT**

Greece, due to its geographical position, is a country that hosts a large number of refugees and immigrants who were aiming to come to our country to improve their living standards and their living conditions (Γκότοβoς,2002·Damanakis, 1997). A particularly large wave in recent years has come from the east and the Arab countries, with the result that the islands of the North Aegean are welcoming refugees, who are gradually moving to the hinterland. This diploma thesis explores the views and attitudes of the Kindergarten for the integration of refugee children in the Kindergartens of the prefectures of Lesvos, Samos and Chios, the islands that received the first large wave of refugees. There are many issues that the Greek state ought to solve so that any action to integrate refugee children into Greek schools will be the result. Continuous teacher education is required to be able to implement curriculums that respect the children's learning background and take it into account. It is important to sensitize parents so that there is no racism and fear, but rather for respect for diversity.

.

**Keywords:** preschool education, refugee children, kindergarten teachers, views, integration

**Πίνακας Περιεχομένων**

Περίληψη…………………………………………………………………………..…..4

Abstract………………………………………………………………………….…….5

Ευχαριστίες…………………………………………………………………..………..8

Εισαγωγή……………………………………………………………………..………..9

**Α’ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό πλαίσιο**

Κεφάλαιο 1ο: Το μεταναστευτικό κύμα στα νησιά του Βορείου Αιγαίου……...……11

Κεφάλαιο 2ο: Νομοθετικό πλαίσιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων

Εισαγωγή…………………………………………………………………..…………14

2.1 Ευρωπαϊκή Νομοθεσία…………………………………………………..……….14

2.2 Ελληνική Νομοθεσία………………………………………………………..……17

Κεφάλαιο 3ο: Σχέδιο δράσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για την ένταξη των παιδιών προσφύγων

Εισαγωγή……………………………………………………………………………..22

3.1 Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη παιδιών προσφύγων…………..23

3.2 Στοιχεία για τον αριθμό των παιδιών προσφύγων……………………………….27

3.3 Προτάσεις για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας…………………………………………………………………………..……29

Κεφάλαιο 4ο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή……………………………………………………………………………..33

4.1 H Έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης…………………………………….34

4.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο……………...…………..37

4.3 Έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης………………………………….……………………………...……….46

4.4 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση…………….…….49

4.5 Προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών………………………………………………………………..………51

**Β’ ΜΕΡΟΣ: Ερευνητικό Μέρος**

Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Ερευνητικοί σκοποί-ερωτήματα…………………………………………...……..53

5.2 Σχεδιασμός έρευνας…………………………………………………….…..……54

5.3 Πληθυσμός –Δείγμα…………………………………………………………...…54

5.4 Διαδικασία-Μέθοδος συλλογής δεδομένων…………………………………… ..54

5.5 Εργαλεία ανάλυσης………………………………………………….……..…….55

5.6 Ηθικά ζητήματα………………………………………………………..…………56

5.7 Αξιοπιστία δεδομένων…………………………………………………...……….57

5.8 Περιορισμοί-Προβλήματα έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες………………………………………….……………………………………57

Κεφάλαιο 6ο: Αποτελέσματα

6.1 Περιγραφική Στατιστική………………………………………………………....59

6.2 Δημογραφικά……………………………………………………………………..59

6.3 Απόψεις Νηπιαγωγών………………………………………………...………….63

6.4 Επαγωγική Στατιστική………………………………………………...…..……..73

6.5 Παραγοντική ανάλυση…………………………………………………..……….73

Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα……………………………………………………...…90

Βιβλιογραφία………………………………………………………………….....….96

Γλωσσάρι..…………………………………………………………………………..110

Παράρτημα 1………………………………………………………………………..111

Παράρτημα 2……………………………………………………………………......116

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας σηματοδοτεί το τέλος ενός σημαντικού κύκλου, ενός ευχάριστου και δημιουργικού διετούς ταξιδιού. Οι σπουδές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου ήταν άκρως εποικοδομητικές και απέκτησα πλήθος γνώσεων. Καθώς, λοιπόν, αυτό το μοναδικό ταξίδι τείνει να φτάνει στο τέλος του, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλα εκείνα τα άτομα, που μου συμπαραστάθηκαν και με βοήθησαν να φέρω σε πέρας αυτό το εγχείρημα.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα μου, Επίκουρο Καθηγητή, Βιτούλη Μιχάλη, ο οποίος χάρη στο ήθος και τις γνώσεις του, μου συμπαραστάθηκε, με υποστήριζε ηθικά και με βοηθούσε με τις χρήσιμες συμβουλές και υποδείξεις του, καθ’ όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Η συμβολή του ήταν πολύτιμη και καθοριστική για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλες εκείνες τις εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν με χαρά στην έρευνα και να διαθέσουν ένα μέρος του χρόνου τους για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Ιδιαιτέρως θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Σπύρο και Αριστέα, καθώς και την αδερφή μου Πέγκυ, για τη στήριξη και τη διαρκή συμπαράσταση τους. Τέλος, ευχαριστώ θερμά και από βάθος καρδίας τις φίλες και τις συναδέλφισσες που μου στάθηκαν στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

*«Αν το παιδί νιώθει πως στο σχολείο δε μιλάνε για τη ζωή του, αν δε βρίσκει αναφορές σε ό,τι κάνει, αν δε κατανοεί τι του ζητάνε και γιατί του ζητάνε αυτό, τότε ζει σε απόσταση σε σχέση με το περιεχόμενο και τις νόρμες του σχολείου, με κίνδυνο να μην έχει κίνητρα για μάθηση» (Παπαχρήστος, 2005)*

**Εισαγωγή**

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής με τίτλο «Απόψεις Νηπιαγωγών του Βορειανατολικού Αιγαίου για την ένταξη παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία», διερευνώνται οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Αγωγής που εργάζονται σε νησιά της Χίου, της Σάμου και της Μυτιλήνης, σχετικά με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολεία. Τα τελευταία δύο χρόνια, η αυξημένη προσέλευση προσφύγων από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Ιράν κ.α., στην Ελλάδα, που αναζητούν καταφύγιο από τους πολέμους και την εξαθλίωση, δημιουργεί νέες συνθήκες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Η έλλειψη υποδομών στα ελληνικά Νηπιαγωγεία, η ανάγκη για πρόσληψη αρκετών νηπιαγωγών, η μετακίνηση των μικρών παιδιών στα δημόσια Νηπιαγωγεία είναι μερικά από τα καίρια ζητήματα που θα πρέπει άμεσα να λυθούν προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά πρόσφυγες να ενταχθούν στα ελληνικά δημόσια Νηπιαγωγεία. Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί διαφορετικές καταστάσεις προσπαθώντας να κρατήσει τις ισορροπίες ανάμεσα σε διαφορετικούς παράγοντες. Κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στη διαπολιτισμική αγωγή ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αντίστοιχα προγράμματα με τον σωστό τρόπο (Copenhaver-Johnson, J. ,2007). Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια να συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών. Μπορούν να βοηθήσουν σχεδιαστές επιμορφωτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεσματικότερα.

Η εργασία αποτελείται από 7 κεφάλαια, από τα οποία τα 4 πρώτα ανήκουν στο θεωρητικό μέρος και τα επόμενα 3 ανήκουν στο ερευνητικό μέρος. Ειδικότερα μετά την εισαγωγή ακολουθεί το θεωρητικό μέρος με τα εξής κεφάλαια: Το Κεφάλαιο 1ο αναφέρεται στο μεταναστευτικό κύμα προς τα νησιά του Βορείου Αιγαίου από τον Αύγουστο του 2015 έως τον Απρίλιο του 2017, παρουσιάζονται κάποια στατιστικά στοιχεία και η κατάσταση που επικρατεί στα νησιά Χίο, Μυτιλήνη, Σάμο και Κώ. Το Κεφάλαιο 2ο αναφέρεται στην νομοθεσία που αφορά την ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και περιλαμβάνει την Ευρωπαϊκή Νομοθεσία και την Ελληνική Νομοθεσία. Στη συνέχεια στο Κεφάλαιο 3ο παρουσιάζονται τα βασικά σημεία του Σχεδίου Δράσης του Υπουργείου Έρευνας, Παιδείας και Θρησκευμάτων για την ένταξη των παιδιών προσφύγων με σύντομη αναφορά σε στοιχεία της Έκθεσης αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη παιδιών προσφύγων, στον αριθμό των παιδιών προσφύγων που είναι καταγεγραμμένα και τέλος οι προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας για το σχολικό έτος 2017-2018. Τέλος, το Κεφάλαιο 4ο αναφέρεται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεδομένου των αλλαγών στα ελληνικά σχολεία είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του. Γίνεται μια αναφορά στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, σε έρευνες που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, επιμορφώσεις που έχουν γίνει και οι προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής, μετά την Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την ένταξη των παιδιών προσφύγων καθώς και η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Έπειτα, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο οποίο περιγράφεται ο λεπτομερής σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε, οι συμμετέχοντες/ουσες και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ενώ τέλος και διατυπώνονται τα σχετικά συμπεράσματα.

**Κεφάλαιο 1o: Το μεταναστευτικό κύμα στα Νησιά του Βορείου Αιγαίου( Αύγουστος 2015-Απρίλιος 2017)**

Τον Μάρτιο του 2011 ξέσπασε εμφύλιος πόλεμος στη Συρία με αποτέλεσμα ένας μεγάλος αριθμός Σύριων αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα. Με βάση στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ 7,6 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν φύγει από τη Συρία και 5 εκατομμύρια στις χώρες: Ιορδανία, Ιράκ, Λίβανο, Τουρκία και Ελλάδα.( Aydin, S., Younis, M. Z., & Kocak, O. ,2019)

Η μεταναστευτική κρίση επηρέασε άμεσα και σε πολύ μεγάλο βαθμό τα νησιά του Βορειανατολικού Αιγαίου, αρχικά τα νησιά Χίο και Μυτιλήνη που δέχτηκαν το μεγαλύτερο κύμα προσφύγων ενώ από τον Μάιο του 2016 και μετά αυξήθηκε ο αριθμός των προσφύγων στα νησιά Σάμο και Κώ. Το πρόβλημα πήρε άλλες διαστάσεις όταν ο αριθμός των προσφύγων τετραπλασιάστηκε λόγω της υποχρεωτικής παραμονής, αποκλεισμού ουσιαστικά, μετά την συμφωνία ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Τουρκία τον Μάρτιο του 2016. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ για τις αφίξεις προσφύγων το 2016, το 46% προέρχεται από τη Συρία, το 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και το 3% από το Ιράν. Επιπλέον, το 64% αυτών είναι άνδρες και το 36% είναι γυναίκες. Μεγάλος είναι ο αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών: το 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών ανήκουν σ’ αυτή την κατηγορία (Ελληνική Κυβέρνηση, Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας , 2016), γεγονός που επηρεάζει τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στη Χίο και την Μυτιλήνη λειτούργησαν δομές ως κλειστά Κέντρα Κράτησης (hotspots) τα οποία μέχρι και σήμερα έχουν αρκετά προβλήματα και λειτουργούν κάποιες φορές ως ανοιχτά κέντρα και κάποιες άλλες ως κλειστά κέντρα. Σε αντίθεση με τις δομές της Μοριάς στη Μυτιλήνη και στη Σούδα και ΒΙΑΛ της Χίου, η ανοιχτή δομή φιλοξενίας του Δήμου Λέσβου που οργανώθηκε βόρεια της πόλης της Μυτιλήνης (Κέντρο Φιλοξενίας Καρά Τεπέ) είναι μια από τις καλύτερες δομές στην χώρα μας. Λόγω των δύσκολων συνθηκών εντός των ΚΦΠ σημειώθηκαν βίαιες ενδοπροσφυγικές συγκρούσεις στη Χίο, στη Μυτιλήνη και στη Σάμο ενώ παράλληλα παρατηρήθηκαν ρατσιστικές αντιδράσεις από την πλευρά των κατοίκων τόσο για τη διαμονή των προσφύγων στα νησιά όσο και για την φοίτηση των παιδιών προσφύγων στα σχολεία των νησιών. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Ο προσφυγικός πληθυσμός δεν έμεινε σταθερός σε ένα νησί, μεταβάλλεται διαρκώς και εξαιτίας της αύξησης του μετακινήθηκαν προς την ενδοχώρα γεγονός που βοήθησε εν μέρει σε εξομάλυνση στα νησιά που προαναφέρθηκαν. Από το πρώτο τρίμηνο του 2017 και έπειτα μειώνεται σταδιακά ο αριθμός των προσφύγων καθώς ένα μεγάλος αριθμός (4292 άνθρωποι) μετακινήθηκε προς την ενδοχώρα. Ο αριθμός των προσφύγων το έτος 2017 ήταν μεταξύ 11.000-14.000 προσφύγων (Πηγή: Συντονιστικό Όργανο Διαχείρισης της Προσφυγικής Κρίσης, Ημερήσια Καταγραφή 13.03.2017) και τα νησιά Χίο και Μυτιλήνη , μετά και η Σάμος, να έχουν την πλειοψηφία των προσφύγων. Στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος 1 παρουσιάζονται οι προσφυγικές εισροές και οι εξέλιξη τους το διάστημα Μάρτιος 2016-Φεβρουάριος 2017. Τα στοιχεία προέρχονται από τα επίσημα στοιχεία του Συντονιστικού Οργάνου Διαχείρισης της Προσφυγικής Κρίσης. Επιλέγονται έξι χαρακτηριστικές χρονικές στιγμές, ανά δίμηνο περίπου: Μάρτιος 2016, Μάιος 2016 (αμέσως μετά την εκκένωση της Ειδομένης), Αύγουστος 2016 (μετά την εκκένωση του λιμανιού του Πειραιά), Οκτώβριος 2016, Δεκέμβριος 2016, Φεβρουάριος 2017. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Προβλήματα δημιουργεί η αρνητική στάση τόσο μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και την τοπικής κοινωνίας. Βασικό τους επιχείρημα είναι οι διάφοροι κίνδυνοι λόγω της παρουσίας των προσφύγων ενισχύοντας έτσι φαινόμενα προκατάληψης, μισαλλοδοξίας και ρατσισμού. Πιθανολογείται ότι θα υπάρξει αύξηση αρνητικών αντιδράσεων όταν συνειδητοποιήσουν όσοι αντιδρούν πως η παραμονή των προσφύγων δε θα είναι προσωρινή και όταν τα παιδιά πρόσφυγες θα συμμετέχουν διευρυμένα στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων.

Βάσει των πιο πρόσφατων στοιχείων του Συντονιστικού Οργάνου Διαχείρισης της Προσφυγικής Κρίσης, στις 11.04.2017 ο συνολικός αριθμός των προσφύγων στην Ελλάδα ανέρχεται στις 62.257. Εξ αυτών 3.682 βρίσκονται σε ΚΦΠ στη Βόρεια Ελλάδα, 3.060 σε ΚΦΠ στην Κεντρική Ελλάδα, 169 σε ΚΦΠ στη Νότια Ελλάδα (Ανδραβίδα), 7.779 σε ΚΦΠ στην Αττική, 22.056 στεγάζονται σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία και άλλους χώρους φιλοξενίας της UNCHR και των ΜΚΟ στην ηπειρωτική χώρα, 902 σε αντίστοιχους χώρους στα νησιά, 2.294 διαμένουν σε άλλες κρατικές δομές, 1.248 διαμένουν στο Ελληνικό. Στα νησιά του Αιγαίου (τελευταία ενημέρωση 11 Απριλίου 2017) παραμένουν 12.767 πρόσφυγες.(Παράρτημα 1, Πίνακας 2)

Σε ένα τόσο μεγάλο κύμα προσφυγικών εισροών υπήρξε έντονη κοινωνική αλληλεγγύη από τους κατοίκους των νησιών του Βορειοανατολικού Αιγαίου το οποίο άρχισε να μειώνεται μετά τη σταθεροποίηση των προσφυγικών εισροών, από την Άνοιξη του 2016 (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016, σελ 71). Ο κρατικός μηχανισμός βρέθηκε απροετοίμαστος με αποτέλεσμα τα κενά και τις αδυναμίες του να καλύψουν οι περίπου 10.000 εθελοντές.

Υπήρξαν όμως και αντιδράσεις από μια μικρή μερίδα κατοίκων των περιοχών που δέχτηκαν πρόσφυγες.( Sakellariou, A. ,2019). Στην ενίσχυση της αρνητικής τάσης και των ρατσιστικών αντιδράσεων των κατοίκων εναντίον των προσφύγων συνέβαλαν τα εθνικά τηλεοπτικά μέσα και τα μέσα κοινωνική δικτύωσης διότι ο τρόπος που προβάλανε το προσφυγικό ζήτημα δημιουργώντας ανασφάλεια στους κατοίκους των νησιών. Επιπλέον αντιδράσεις υπήρξαν από γονείς κατά την έναρξη λειτουργίας των πρώτων ΔΥΕΠ. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

**Κεφάλαιο 2o: Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων**

**Εισαγωγή**

Σύμφωνα με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα όλοι οι άνθρωποι έχουν αξία και προστατεύεται η ατομικότητα τους. Τα κράτη έχουν υποχρέωση να σέβονται αυτά τα δικαιώματα και να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση αυτά. Δικαιώματα έχουμε από τη στιγμή της γέννησης μας και καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων και τις σχέσεις με το κράτος. Αναφορικά με το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα των παιδιών προσφύγων, υπάρχει ένα νομικό πλαίσιο και μια σειρά νομοθεσιών που το κατοχυρώνουν.

Τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο σημειώθηκαν σημαντικές οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις γεγονός που ενίσχυσε την μετακίνηση πληθυσμών προς την Ευρώπη. Τα κράτη μέλη δρομολόγησαν εκπαιδευτικές πολιτικές με βάση την έντονη εισροή μεταναστών στην Ευρώπη μέσω της Ελλάδας. Έτσι τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο θεσπίστηκαν νόμοι που αφορούσαν την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων (Koehler, C., & Schneider, J. ,2019).

**2.1 Ευρωπαϊκή Νομοθεσία**

Σκοπός της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα (United Nations, 2006c) είναι η προστασία της σωματικής, πνευματικής και ψυχολογικής υγείας του ανθρώπου, καθώς και του δικαιώματος του στην εκπαίδευση (Otieno, A.,2004). Μέλη της είναι 53 χώρες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν όλες τις περιοχές του κόσμου. Η πρώτη Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων από τα Ηνωμένα Έθνη έγινε στις 10 Δεκεμβρίου το 1948 στο Palais de Chaillot του Παρισιού στη Γαλλία. Στη σύνταξη των 30 άρθρων της διακήρυξης, που αποτελεί ορόσημο στην ιστορία της ανθρωπότητας, συμμετείχαν οι Eleanor Roosevelt (ΗΠΑ), Reni Cassin (Γαλλία), Charles Malik (Λίβανος), Peng Chun Chang (Κίνα), Heman Santa Cruz (Χιλή), Alexandre Bogomolov/Alexei Pavlov (Σοβιετική Ένωση), Lord Dukeston/Geoffrey Wilson (Ηνωμένο Βασίλειο), William Hodgson (Αυστραλία) και John Humphrey (Καναδάς) (United Nations, 2006a).

Η Ευρώπη ακολουθεί μια εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σύμφωνη με το γενικό πλαίσιο του δικαιώματος της διαφορετικότητας, της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων (άρθρο 2 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου). Μετά τον Β’ Παγκοσμίου Πολέμου, συμπληρώθηκε από τους ηγέτες του κόσμου ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών με ένα οδικό χάρτη που θα εγγυόταν τα δικαιώματα για όλους τους ανθρώπους. Η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ υιοθέτησε το τελικό κείμενο στις 10 Δεκεμβρίου 1948. Ένα από τα σημαντικότερα διεθνή κείμενα προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού είναι η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν. 2101/1992). Η Ευρώπη, έχει επίσης μεριμνήσει για το θέμα αυτό κατοχυρώνοντας τα δικαιώματα του παιδιού στο άρθρο 24 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ. (Sengupta, E., & Blessinger, P. ,2019).

Σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο τα παιδιά πρόσφυγες έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα τους (άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου) με σκοπό να αποκατασταθεί η διακοπή της εκπαίδευσης τους. Αν και υπάρχει το διεθνές δίκαιο που ορίζει την εκπαιδευτική πολιτική την οποία πρέπει αν εφαρμόζουν τα κράτη μέλη της ΕΕ η εφαρμογή της διαφέρει από χώρα σε χώρα. Οι λόγοι για τους οποίους υπάρχουν αυτές οι διαφορές είναι οι εξής: Αρχικά κάποιες χώρες δεν έχουν δεχτεί παλαιότερα πρόσφυγες οπότε αναζητούν τις κατάλληλες για τη χώρα τους μεταρρυθμίσεις. Επιπλέον, η κοινή εκπαιδευτική πολιτική του διεθνές δικαίου δε μπορεί να συνάδει με τη διαφορετικότητα κάθε χώρας μιας και κάθε χώρα έχει τη δικής της ιστορία και τον δικό της πολιτισμό.( Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α.,2008).

Στις 26 Ιανουαρίου 1990 υπογράφτηκε στη Νέα Υόρκη ένα από τα σημαντικότερα διεθνή κείμενα που αφορούν την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Είναι ένας δεσμευτικός κώδικας για τα δικαιώματα των παιδιών και περιλαμβάνεται στη Διεθνή Σύμβαση. Το κράτος υποδοχής πρέπει να παρέχει προστασία και να επιτρέπει στα παιδιά πρόσφυγες να απολαμβάνουν τα δικαιώματα τους τα οποία ανήκουν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: Επιβίωση, Ανάπτυξη, Προστασία και συμμετοχή ( Άρθρο 22 παρ.1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού).

Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση έχει ως σκοπό την ομαλή και συνέχιση της πορείας της ανάπτυξης τους παρόλο που άλλαξαν τόπο διαμονής (Άρθρο 28 παρ.1 (α,β) της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Επιπλέον, η παρεχόμενη εκπαίδευση από την χώρα υποδοχής οφείλει να σέβεται την ταυτότητα του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, αλλά και τις εθνικές αξίες της χώρας από την οποία προέρχεται. Διατηρεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του (Άρθρο 29 παρ. 1 (β, γ) & Άρθρο 30 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού).

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μετά και τη συνεχόμενη είσοδο των παιδιών προσφύγων σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προχώρησε στην έγκριση μιας πρότασης οδηγίας που αφορούσε τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 2003 το Συμβούλιο της Ευρώπης συμπλήρωσε την προαναφερθείσα οδηγία και προχώρησε στην έκδοση της οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου, η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Σε αυτή την οδηγία, στο Κεφάλαιο 2 και Άρθρο 10 «Μαθητεία και Εκπαίδευση», *«τα κράτη μέλη παρέχουν, στα ανήλικα τέκνα των αιτούντων άσυλο και στους ανηλίκους αιτούντες άσυλο, πρόσβαση στο εκπαιδευτικό* *σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους υπηκόους του κράτους μέλους υποδοχής, ενόσω δεν είναι εκτελεστό μέτρο απομάκρυνσης κατ' αυτών των ιδίων ή των γονέων τους.*( Μπαμπαλής, Γ. ,2019).

Με κείμενο της η Ύπατη Αρμοστεία προχώρησε στο σχολιασμό της παραπάνω οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες: Σχολιασμός της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27.1.200). Συμφωνεί με τη διάταξη η οποία αναφέρεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά υποστηρίζει ότι ενισχύεται η περιθωριοποίηση των παιδιών προσφύγων με το να παρέχεται εκπαίδευση στα κέντρα φιλοξενίας. Μια τέτοια ενέργεια θα μπορούσε να πραγματοποιείται μόνο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για να είναι προς όφελος των παιδιών. Λόγω των ιδιαίτερων γλωσσικών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών των παιδιών προσφύγων θεωρεί απαραίτητη την υποστήριξη τους ώστε να προσαρμοστούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Έτσι πρότεινε να έχουν δικαίωμα σε υπηρεσίες κατάρτισης στη γλώσσα του κράτους και με αυτόν τον τρόπο να εξομαλυνθούν οι σχέσεις προσφύγων και κατοίκων μιας χώρας.

Οι Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008) αναφέρουν πως η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβάλλει το πρότυπο ευρωπαίου μαθητή με αποτέλεσμα να ενισχύει το διαχωρισμό σε «αυτόν/ή» και τον «άλλον/η» τον/την μη ευρωπαίο/α μαθητή/τρια. Δεν εφαρμόζει δηλαδή ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο να θέτει σε ίσους όρους τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών/τριών ανεξαρτήτου θρησκεύματος ή πολιτισμικής καταγωγής,

Οι ανήλικοι ασυνόδευτοι πρόσφυγες εποπτεύονται από το κράτος μέσω επιτρόπου ορισμένου από την Εισαγγελία Ανηλίκων και μεταφέρονται σε Δομές Φιλοξενίας, για να αποφευχθεί πιθανότητα εκμετάλλευσής τους. Το δικαίωμα της επανένωσης των οικογενειών των προσφύγων καθορίζεται με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών του 1990, σύμφωνα με την οποία είναι αναφαίρετο δικαίωμα των ανθρώπων, τόσο η προστασία της οικογένειας ως φυσικού και θεμελιώδους στοιχείου της κοινωνίας, όσο και ο σεβασμός του οικογενειακού βίου, σύμφωνα με το Διεθνές Δίκαιο και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Προστασίας των Δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του (Μικρογιαννάκη, Δ. ,2019 · Παπαδοπούλου, Δ. χ.χ · Σίδερη, χ.χ. · Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, χ.χ ).

**2.2 Ελληνική Νομοθεσία**

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρατηρείται αυξημένη είσοδος προσφύγων και ως χώρα υποδοχής είναι υποχρεωμένη να εφαρμόσει τις διεθνείς συμβάσεις εξασφαλίζοντας στους πρόσφυγες μια σειρά δικαιωμάτων όπως η στέγη, η απασχόληση, η εκπαίδευση κ.α. Επιπλέον, λόγω της προσέλευσης του μεγάλου αριθμού ανήλικων παιδιών έρχεται αντιμέτωπη με το ζήτημα της ένταξης τους, της πρόσβασης τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της εκπαίδευσης τους.

Μέχρι το 1990 εφαρμοζόταν η προσέγγιση «διαχωρισμού» και της «αφομοιωτικής-αντισταθμιστικής»σε ό,τι αφορούσε την εκπαίδευση όπως οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, τα αναλυτικά προγράμματα, η διδακτέα ύλη κ.ά. Η παραπάνω προσέγγιση όμως είχε ως αποτέλεσμα τη μη ολοκληρωμένη εφαρμογή μέτρων που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, τη μη βελτίωση της κατάστασης και εν τέλει την περιθωριοποίηση ενός μέρος του μαθητικού πληθυσμού. (Αθανασίου, Μ., Σαββάκη, Κ. Ε., & Τερεστσένκο, Β. ,2015).

Η Ελλάδα κύρωσε με τον Ν. 2101/1992 (ΦΕΚ Α’ 192/02.12.1992) τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία υπογράφτηκε το 1990 στη Νέα Υόρκη. Το Άρθρο 28 που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών αναφέρει πως είναι δωρεάν και υποχρεωτική η στοιχειώδης εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο άρθρο δεν αναφέρεται ειδικά στους πρόσφυγες αλλά σε όλα τα παιδιά γενικώς (Πλαστήρα, Μ. ,2019).

Τη δεκαετία του ’90, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της αθρόας και μαζικής εισόδου των παιδιών μεταναστών και προσφύγων ψηφίζεται ο Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α’ 124/17.06.1996) σχετικά με την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα «για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Το Άρθρο 34 που αφορά τον σκοπό και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρει πως στα διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόζονται προγράμματα όπως και στα δημόσια σχολεία προσαρμοσμένα όμως στις ανάγκες των παιδιών και σεβόμενα τις κοινωνικές και πολιτιστικές τους καταβολές. Σύμφωνα με το Σύνταγμα ορίζεται στο άρθρο 16 περί Παιδείας, Τέχνης και Επιστήμης, ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες», ενώ κατοχυρώνεται και το δικαίωμα της δωρεάν παιδείας και της υποχρεωτικής δεκάχρονης εκπαίδευσης.

Το 1996, με τον Ν. 2413/1996 σχετικά με την «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και την διαπολιτισμική εκπαίδευση» θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση με σκοπό την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους/ες με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, με την εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες-ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ στο ανωτέρω πλαίσιο λειτουργούν διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία αποτελούν αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Με το Νόμο 2413/1996 η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας για θέματα ένταξης και εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων ακολουθεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση. (Gropas, R., & Triandafyllidou, A. ,2011).

Ο Ν.2910/2001 (άρθρο 40(1)) αναφέρεται στην ένταξη όλων των αλλοδαπών παιδιών που κατοικούν στην Ελλάδα διασφαλίζοντας έτσι την πρόσβασης τους στη δημόσια εκπαίδευση και τη συμμετοχή τους στις σχολικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως ακριβώς και οι υπόλοιποι μαθητές. Σχετικά με τη διασφάλιση της πρόσβασης και της ένταξης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση έχει ψηφιστεί ο Ν. 2910/2001 (άρθρο 40(1)) σύμφωνα με τον οποίο όλα τα αλλοδαπά παιδιά που κατοικούν στην Ελλάδα έχουν δικαίωμα στην 10χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως ακριβώς και οι συνομήλικοί τους γηγενείς και μπορούν να έχουν πρόσβαση σε όλες τις σχολικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης (Πιτσάβα, Ε. ,2019).

Πρώτη φορά με το Ν. 3386/2005 (ΦΕΚ Α’ 212/ 23.08.2005) γίνεται αναφορά σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων με αναφορές στην είσοδο, τη διαμονή και την κοινωνική ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελλάδα. Με το Άρθρο 72 του νόμου 3386/2005 ορίζεται ότι όλοι οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελληνική Επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί, ενώ δεν υπάρχει κανένας περιορισμός όσον αφορά στην πρόσβασή τους στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας (Τσιτσελίκης, Κ., 2006).

Ένα σημαντικό ζήτημα ήταν τα απαραίτητα δικαιολογητικά προκειμένου να εγγραφούν τα παιδιά πρόσφυγες στο σχολείο. Πλέον, ορίζεται ότι κατ’ εξαίρεση μπορούν να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία και τέκνα υπηκόων τρίτων χωρών, εφόσον προστατεύονται από το ελληνικό κράτος με την ιδιότητα του πρόσφυγα ή προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση ή έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου ή διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη κι αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτήν.

Τα περισσότερα παιδιά πρόσφυγες που ήρθαν δεν είχαν τα απαραίτητα δικαιολογητικά, όπως πιστοποιητικά γέννησης ή φοίτησης, προκειμένου να εγγραφούν στα διαπολιτισμικά σχολεία, με αποτέλεσμα να μένουν αναπόφευκτα εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Ν 4251/2014: Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις. (618697) είναι ο σχετικός με τις εγγραφές νόμος και αναφέρει πως τα παιδιά πρόσφυγες έχουν δικαίωμα εγγραφής στα δημόσια σχολεία ακόμα και με ελλιπή έγγραφα(Άρθρο 21, παρ. 8). Συνεπώς η προσκόμιση ελλιπών δικαιολογητικών ή η απουσία κάποιων δικαιολογητικών, όπως πιστοποίηση εμβολίων, αδυναμία απόδειξης διεύθυνσης κατοικίας, πιστοποιητικά κ.λπ. δεν αποτελεί λόγω μη εγγραφής ενός παιδιού πρόσφυγα σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο. (Γαστεράτου, Α. ,2018 · Gemi, E., Triandafyllidou, A., Dimitriadi, A., Aggeli, D., Skleparis, D., Nikolova, M., & Maroufof, M. ,2015).

Στο προεδρικό διάταγμα 220/2007, για την προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ, η οποία αφορά τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη, αναφέρεται με μεγαλύτερη σαφήνεια στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων. Με βάση το Κεφάλαιο Β’ και άρθρο 9 η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχει τον περιορισμό της ενηλικίωσης του ανήλικου παιδιού πρόσφυγα. Τα ανήλικα παιδιά έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που έχουν οι Έλληνες πολίτες. Επίσης, αναφέρεται πως η ένταξη τους δεν πρέπει να καθυστερεί πάνω από τρεις μήνες από τη στιγμή που πραγματοποιείται αίτηση από τον ανήλικο ή τους γονείς του. Μόνο στην περίπτωση που παρέχεται ειδική γλωσσική εκπαίδευση μπορεί η ένταξη του παιδιού πρόσφυγα στο εκπαιδευτικό σύστημα να καθυστερήσει ένα έτος (Κοντοστέλιος, Ε. ,2017).

Η Ελλάδα λόγω της μεταναστευτικής κρίσης και της επιτακτικής ανάγκης για άμεση αντιμετώπιση της κατάστασης τόσο για τη διαμονή των προσφύγων όσο και για το δικαίωμα των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση υπογράφτηκε η κοινή υπουργική απόφαση 180647/2016 (ΦΕΚ Β’ 3502/31.10.2016), αναφορικά με την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την εκπαίδευση των ανήλικων προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Σύμφωνα με αυτή την απόφαση ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) με σκοπό να παρέχεται εκπαίδευση στα παιδιά πρόσφυγες και θα λειτουργούν εντός των εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας ή εντός των κέντρων φιλοξενίας.

Για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας, κατά τις πρωινές ώρες, επειδή είναι δύσκολο να απομακρύνονται από τους γονείς τους. Όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων οι οποίες θα λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες, ενώ οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται εντός των σχολικών μονάδων λειτουργούν κατά τις μεσημεριανές ώρες. Σύμφωνα με το άρθρο 5 της υπουργικής απόφασης, τα διδακτικά αντικείμενα που θα διδάσκονται στο δημοτικό τα παιδιά πρόσφυγες είναι η Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Αγγλικά, η Φυσική Αγωγή, οι ΤΠΕ και η Αισθητική Αγωγή (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή). Σχετικά με τον ρόλο των δασκάλων στις Δ.Υ.Ε.Π., αναφέρεται χαρακτηριστικά στο άρθρο 10, ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες, να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών και να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες.

Κύριος προβληματισμός είναι αν με τη δημιουργία των Δ.Υ.Ε.Π ενισχύεται η περιθωριοποίηση και η γκετοποίηση μιας και δεν επιτρέπει τη συνεκπαίδευση και την άμεση ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, αποτρέπεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών προσφύγων διότι περιορίζονται στους χώρους φιλοξενίας τους. Και στην περίπτωση που οι Δ.Υ.Ε.Π λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων πραγματοποιείται σε μεσημεριανό ωράριο, όταν δηλαδή η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού έχει αποχωρήσει από το σχολείο. Επομένως, παρόλα όσα υποστηρίζονται στο άρθρο 10 της απόφασης, διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση των παιδιών αυτών δεν είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφή περιθωριοποίησης, όπως θα έπρεπε, και δεν εμπεριέχει όρους συνεκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης με τα ελληνόπουλα (Κουφούδη, Σ. ,2017).

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία μέχρι σήμερα τα παιδιά πρόσφυγες έχουν τις εξής δυνατότητες:

-Να φοιτήσουν σε διαπολιτισμικό σχολείο

-Να εγγραφούν σε δημόσιο σχολείο και να παρακολουθήσουν ενισχυτικά μαθήματα

-Να εγγραφούν σε δημόσιο σχολείο και για κάποιο διάστημα να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Τάξη Υποδοχής

-Να εγγραφούν σε δημόσιο σχολείο και να ενταχθούν αμέσως στην τάξη.

Στο Παράρτημα 1, Πίνακας 3 παρουσιάζονται οι σημαντικότερες αποφάσεις που αφορούν την διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα μέχρι και σήμερα

**Κεφάλαιο 3o : Σχέδιο δράσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για την ένταξη των παιδιών προσφύγων**

**Εισαγωγή**

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και η χώρα μας έχει υποχρέωση να το προστατέψει. Τα ευρωπαϊκό και εθνικό δίκαιο αναφέρει ξεκάθαρα πως κάθε παιδί πρόσφυγας έχει το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής με σκοπό την μελλοντική ένταξη του στην κοινωνία. Το ελληνικό κράτος ήρθε αντιμέτωπο με τις αντιδράσεις από ένα μέρος της ελληνικής κοινωνίας, οι οποίοι διαφωνούσαν με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία. Από την άλλη υπήρχαν και εκείνοι οι οποίοι υποστήριζαν την ένταξη των παιδιών με τη άμεση συνδρομή των Διεθνών Οργανισμών ((Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Οι προσφυγικές ροές ξεκίνησαν από τις αρχές του 2015 με κορύφωση την περίοδο Αυγούστου 2015-Μαρτίου 2016, ιδιαίτερα στη Μεσόγειο, προς Ελλάδα και Ιταλία. Το μεγαλύτερο ποσοστό προσφύγων εισήλθε από την Τουρκία στην Ελλάδα περνώντας από τα νησιά του Ανατολικού αιγαίου. Από τα νησιά κατευθύνθηκε αρχικά στον Πειραιά και στη συνέχεια διέσχισε τη χώρα με στόχο τη συνοριακή γραμμή Ελλάδας-FYROM και το πέρασμα της Ειδομένης. Ακολουθούν μερικά στοιχεία:

* + - Το 2015-2016 διέσχισαν τα ελληνοτουρκικά σύνορα στο Αιγαίο 817.175 άνθρωποι, ενώ 410 πνίγηκαν και 176 αγνοούνται
    - Με ανεπίσημα στοιχεία περίπου 1εκ. άνθρωποι έφτασαν στην Ελλάδα
    - Τον Μάρτιο του 2016 εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα 60.000 πρόσφυγες λόγω του κλεισίματος των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας
    - Από το 2016 και μετά παρατηρείται μείωση των προσφυγικών εισροών σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ (Δεκέμβριος 2016).(Παράρτημα 1, Πίνακας 4).

**3.1 Αποτίμηση του έργου για την ένταξη των παιδιών προσφύγων 2016-2017**

Η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από διακρίσεις, είναι κατοχυρωμένη θεσμικά με νομικές διατάξεις, προκειμένου να εξασφαλίζεται η ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους το Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων έθεσε ως βασικό του μέλημα την διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγω. Από τον Μάρτιο του 2016 προετοίμασε ένα σχέδιο με σκοπό την ένταξη των παιδιών προσφύγων στον εκπαιδευτικό σύστημα και μετέπειτα στην κοινωνία. Το πρόγραμμα είχε ως στόχο όχι μόνο την ένταξη των παιδιών προσφύγων στη ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία αλλά και σε άλλες χώρες δεδομένου ότι ο προσφυγικό πληθυσμός μετακινείται. Παράγοντες, όπως ο αριθμός τους, οι συνεχείς μετακινήσεις, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού λήφθηκαν σοβαρά υπόψη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του έργου εκπαίδευσης προσφύγων. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016)

Το ΥΠΠΕΘ, με εντολή του Υπουργού Παιδείας Νίκου Φίλη (ΥΑ ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16), συγκρότησε στις 18 Μαρτίου 2016 τρεις επιτροπές για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων: (Δασκαλάκη, Ή., Τσιώλη, Σ., & Ανδρουλάκης, Γ. ,2017).

* Την Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ) με επικεφαλής τον Γενικό Γραμματέα ΥΠΠΕΘ και 14 επιτελικά στελέχη του ΥΠΠΕΘ.
* Την Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) που αποτελείται από 26 καθηγητές και καθηγήτριες και επιστημονικούς συνεργάτες ελληνικών ΑΕΙ, που συνεργάζονται στενά με τον Γενικό Γραμματέα του ΥΠΠΕΘ.
* Την Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ) η οποία αποτελείται από 9 μέλη, καλλιτέχνες και καθηγητές και καθηγήτριες συναφών με την τέχνη Τμημάτων ελληνικών ΑΕΙ (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Η Επιστημονική Επιτροπή υπέβαλε προτάσεις για τη σταδιακή ένταξη των παιδιών προσφύγων μετά από ένα μεταβατικό στάδιο. Αυτό επέβαλαν παράγοντες όπως η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, η μεγάλη κινητικότητα, η ρευστότητα του πληθυσμού. Αρχικά κατέγραψε τα δεδομένα και ήρθε σε επαφή με τους διεθνείς οργανισμούς (Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ, Unicef, ΔΟΜ) και συνεργάστηκε με αρμόδια Υπουργεία ώστε οι προτάσεις τις να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικές. Το πόρισμα της Επιστημονικής Επιτροπής κυκλοφόρησε το καλοκαίρι του 2016, παρουσιάστηκε σε διεθνείς και εθνικές συναντήσεις, μεταφράστηκε από την Unicef και κατατέθηκε σε αρμόδια όργανα του Κοινοβουλίου και του Ευρωκοινοβουλίου. Οι κύριες προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής για το 2016-2017 συνοψίζονται στα εξής: (Γεωργίτσα, Α. ,2017).

* Αρχικά προτάθηκε να υπάρξουν δράσεις με σκοπό να προετοιμάσουν αλλά και να απασχολήσουν δημιουργικά τα παιδιά τόσο εντός όσο και εκτός ΚΦΠ. Οι δράσεις θα πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού του 2016 ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να επιστρέψουν σε μια ομαλή ζωή.
* Το σχολικό έτος 2016-2017 θα αποτελούσε μια μεταβατική χρονιά κατά τη διάρκεια της οποίας θα λειτουργούσαν χώροι προσχολικής εκπαίδευσης εντός των ΚΦΠ, θα εντάσσονταν στο ελληνικό σχολείο σταδιακά τα παιδιά 7-15 ετών και θα πραγματοποιούνταν εκπαιδευτικές δράσεις για τους έφηβους πρόσφυγες (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Το Υπουργείο Παιδείας χρειάστηκε να συνεργαστεί με αρκετά υπουργεία, με πολλούς φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και το ΚΕΕΛΠΝΟ για να πραγματοποιηθεί το σχέδιο στήριξης των προσφύγων. Πολλοί διεθνής οργανισμοί στήριξαν την Ελλάδα σε αυτή την προσπάθεια όπως ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ), η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και η UNICEF. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε ομαλή συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, το Υπουργείο Υγείας, το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη και το ΚΕΕΛΠΝΟ ενώ αντίθετα δεν υπήρξε ομαλή συνεργασία με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, με το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και με τις υπηρεσίες του ΥΜΕΠΟ. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Η Επιτροπή προτείνει την ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) εντός των σχολείων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της χώρας όπου υπάρχουν Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Το γεγονός αυτό όμως δεν ακυρώνει το ισχύον για όλους νομικό πλαίσιο που αφορά την δημόσια και δωρεάν παιδεία. Η δυνατότητα φοίτησης στα πρωινά τμήματα των σχολικών μονάδων προβλέπεται και για όσα παιδιά διαμένουν σε ΚΦΠ, ειδικά αν δεν λειτουργεί ΔΥΕΠ στη συγκεκριμένη περιοχή, πέρα από τη δυνατότητα εγγραφής σε διαπολιτισμικά σχολεία (25 συνολικά διαπολιτισμικά σχολεία, 13 Πρωτοβάθμιας και 12 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Επιπλέον, υπάρχουν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) από το 2010 όπου λειτουργούν υποστηρικτικές δράσεις όπως τμήματα υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία, θερινά τμήματα και τμήματα διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής των μαθητών. Ανάλογα με το επίπεδο της γνώσης της ελληνικής γλώσσας υπάρχουν: α) Ι ΖΕΠ για παιδιά με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και β) ΙΙ ΖΕΠ για παιδιά με μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017· Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Αρχικά διορίζονται Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) και εκπαιδευτικών και τον Οκτώβριο του 2016 λειτουργούν οι πρώτες ΔΥΕΠ. Το θέμα της μετακίνησης των παιδιών προσφύγων από και προς τα σχολεία πραγματοποιείται με πόρους από την ΕΕ και τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (ΔΟΜ). Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, έχουν εγγραφεί 733 παιδιά από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ σε πρωινά τμήματα σχολείων της χώρας και 2883 σε ΔΥΕΠ (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Το Υπουργείο Παιδείας προχωρά στη δημιουργία Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων, καθώς και Ομάδα που αναπτύσσει εκπαιδευτικές δράσεις, συνεργαζόμενη με επίσημους φορείς (Διεθνές Ταμείο Επείγουσας Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά/ UNICEF, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης) και φορείς της κοινωνίας των πολιτών, όπως Άρσις, Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, Γιατροί του κόσμου, Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Ιατρική Παρέμβαση, Κέντρο Ημέρας Βαβέλ, Μετάδραση, Δράση για τη Μετανάστευση και την Ανάπτυξη, Παιδικά Χωριά SOS Ελλάδος, Χαμόγελο του παιδιού, Terres des Hommes, PRAKSIS, Solidarity Now, Save the children international, Danish Refugee Council (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Παράλληλα επιδιώκει την ενημέρωση των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων της επικράτειας (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Παρά την συντονισμένη προσπάθεια του ΥΠΠΕΘ για την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων εντοπίζονται καθυστερήσεις στον προγραμματισμό και δυσκολίες στην άμεση εφαρμογή των διατάξεων για την πρόσβαση των παιδιών στα δημόσια ελληνικά σχολεία. Σημαντικά προβλήματα αφορούν την λειτουργία και τη στελέχωση των ΔΥΕΠ, καθώς και την άμεση καταγραφή της μετακίνησης και κατάστασης των προσφύγων. Η διαρκής και εκτεταμένη κινητικότητα του προσφυγικού πληθυσμού δυσχέραινε, και δυσχεραίνει μέχρι σήμερα, τη δυνατότητα εκτιμήσεων και προβλέψεων για τον παιδικό πληθυσμό που θα ενταχθεί στις εκπαιδευτικές δομές και, κατά συνέπεια, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, η ανομοιογένεια, η ρευστότητα, οι συνεχείς μετακινήσεις, οι συνθήκες διαμονής και η έλλειψη σταθερών συνθηκών ζωής, η μακροχρόνια απουσία τους από το σχολικό περιβάλλον, η άγνοια της ελληνικής γλώσσας δυσκολεύουν την ομαλή ένταξη τους και ενισχύουν την σχολική διαρροή των παιδιών προσφύγων. Επιπλέον, οι οικογένειες προσφύγων λόγω της διαφορετικότητας ανάμεσα στις δυο χώρες σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις παιδαγωγικές μεθόδους, κρατούν επιφυλακτική στάση απέναντι στην παρεχόμενη εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα της (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Ακόμα ένα ζήτημα που δυσκολεύει την κατάσταση είναι η απουσία εκπαιδευτικών ειδικά εκπαιδευμένων και επιμορφωμένων σε θέματα προσφύγων και αλλόγλωσσων μαθητών. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού ενώ απουσιάζει το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό. Επιπλέον, ελλιπής έως ανύπαρκτη είναι η κατάρτιση τους σε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και δεν υπάρχει εξοικείωση σε βιωματικές πρακτικές και μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Συνοψίζοντας, η Επιστημονική Επιτροπή στην Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση ανέφερε τα προβλήματα και αδυναμίες του εγχειρήματος για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία αλλά ταυτόχρονα υπήρξαν λύσεις και καλές πρακτικές από εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε δομές. Βασικό πρόβλημα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υπήρξε το γεγονός πως δεν μπόρεσαν να λειτουργήσουν νηπιαγωγεία εντός των ΚΦΠ λόγω αδυναμίας εύρεσης κατάλληλων χώρων ώστε να στεγαστούν να νηπιαγωγεία. Με απόφαση του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής τα παιδιά πρόσφυγες που εγκλωβίστηκαν στα νησιά του Βορειανατολικού Αιγαίου δεν απέκτησαν πρόσβαση σε τυπική εκπαίδευση ενώ τις ΔΥΕΠ υπήρξαν προβλήματα σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

**3.2 Στοιχεία για τα παιδιά πρόσφυγες**

Ο προσφυγικός πληθυσμός και κατ’ επέκταση και ο πληθυσμός των παιδιών εξακολουθεί να βρίσκεται σε συνεχή κίνηση. Η συνεχής κινητικότητα συνεχίζει να δυσχεραίνει την σωστή εκτίμηση του πληθυσμού των παιδιών που θα ενταχθεί στις εκπαιδευτικές δομές με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ. Πρώτα μετακινήθηκαν από τις άτυπες δομές και τα νησιά του βορειοανατολικού Αιγαίου προς τα ΚΦΠ της ενδοχώρας. Έπειτα με τη διαδικασία relocation (επανένωση οικογενειών) μετακινήθηκαν από τα ΚΦΠ προς τα διαμερίσματα και ξενοδοχεία ή/και προς την Ευρώπη. Στο δεύτερο κύμα προσφυγικών εισροών στα νησιά, Φθινόπωρο 2016 μέχρι αρχές 2017, περίπου 5000 πρόσφυγες μαζί με τα παιδιά τους μεταφέρθηκαν από τα νησιά προς την ενδοχώρα (Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. ,2018).

Πρόσφατη αναφορά της Unicef εκτιμά τον αριθμό των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα, σε 20.300 (Unicef, 2017). Από αυτή την καταγραφή φαίνεται ότι υπήρξε μία μείωση παιδιών καθώς το ποσοστό τους επί του γενικού προσφυγικού πληθυσμού μειώθηκε από το 37% του 2016 σε 33%. Η μείωση αυτή οφείλεται αφενός στις μετακινήσεις προς την Ευρώπη κατά τις οποίες προηγήθηκαν οι οικογενειακές συνενώσεις και οι οικογένειες με παιδιά, αφετέρου γιατί, μετά τον Μάρτιο 2016, υπήρξε αλλαγή του προφίλ των προσφύγων. Στους εισερχόμενους μετά τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας υπάρχουν μεγαλύτερα ποσοστά νέων ανδρών, ενώ στην προηγούμενη φάση ήταν πολύ υψηλότερο το ποσοστό οικογενειών με παιδιά.

O Συνήγορος του Πολίτη/Συνήγορος του Παιδιού σε συνεργασία με τη UNICEF αναφέρει ότι από τους 64000 πρόσφυγες της περιόδου Ιούλιος-Δεκέμβριος του 2016 το 34% ήταν παιδιά εκ των οποίων το 17% ασυνόδευτα. Η UNICEF το 2017 αναφέρει πως τα παιδιά πρόσφυγες ανέρχονται στα 20300 εκ των οποίων τα 2000 είναι προσχολικής ηλικίας. Επίσης η Unicef θεωρεί πως υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που διαμένουν σε καταλήψεις αλληλεγγύης, φιλοξενία σε οικογένειες, αυτοστέγαση κ.ά. το οποίο είναι αχαρτογράφητο και υπολογίζεται περίπου στα 2000 παιδιά (Palaiologou, N., Fountoulaki, G., & Liontou, M. ,2019).

Η Επιστημονική Επιτροπή κατέγραψε τον Μάιο 2016 τον αριθμό των παιδιών προσφύγων σε 40 δομές φιλοξενίας με 36.890 πρόσφυγες σε όλη τη χώρα και προέκυψαν τα εξής στοιχεία (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, Ιούνιος 2016) :

- Οι ανήλικοι (0-18 ετών) αποτελούσαν το 37% περίπου του συνολικού πληθυσμού (13.677 άτομα)

- Τα παιδιά ηλικίας 4-15 ετών (στα οποία απευθύνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, προσχολική και σχολική) ήταν περίπου 8.000-8.500

- Το 37% περίπου των εισερχόμενων αλλοδαπών (Ιανουάριος-Αύγουστος 2016) ήταν ανήλικοι.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχεται να επιβεβαιώσει η έκθεση «Μηχανισμός παρακολούθησης των δικαιωμάτων των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα» (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2016) του Συνηγόρου του Πολίτη/Συνηγόρου του Παιδιού (σελ. 8).

Τα παιδιά που ζουν εκτός των ΚΦΠ, σε δομές ελεγχόμενες από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία που δόθηκαν στο ΥΠΠΕΘ από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, στις 15/3/2017, σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία και άλλα κτίρια στο σύνολο της χώρας διαμένουν 8.036 παιδιά έως 18 ετών. Εξ αυτών 982 ανήκουν στην κατηγορία της προσχολικής εκπαίδευσης. O μισός περίπου παιδικός πληθυσμός, αριθμεί 3.672 παιδιά (48%) και ανήκει στις σχολικές ηλικίες. ( Παράρτημα 1, Πίνακας 5). Στα στοιχεία αυτά δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά που διαμένουν σε κρατικές ή αυτοδιοικητικές δομές. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

**3.3 Προτάσεις για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018**

Σχετικά με την φοίτηση παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας στο ελληνικό σχολείο για το έτος 2016-2017 προτάθηκε από την ΕΕ να λειτουργήσουν εντός των ΚΦΠ νηπιαγωγεία ώστε να είναι ασφαλή τα παιδιά πρόσφυγες και να αποφευχθεί η οποιαδήποτε μετακίνηση καθώς ήταν δύσκολο να απομακρυνθούν από τους γονείς τους. Επιπλέον το γεγονός ότι οι μητέρες θα συνόδευαν τα παιδιά τους μέχρι το νηπιαγωγείο θα τις βοηθούσε να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα, με απώτερο στόχο οι μητέρες των μικρών παιδιών να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβήτριες. Αποτελούσε δύσκολο εγχείρημα η λειτουργία νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠλόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και επειδή δεν υπάρχει σχολικό πλαίσιο και υπήρχαν πολλές προϋποθέσεις ώστε να λειτουργήσουν τα νηπιαγωγεία εντός των ΚΦΠ με ασφάλεια και να είναι κατάλληλα :

-εξεύρεση ή διαμόρφωση κατάλληλου χώρου

-εξασφάλιση επίπλωσης

-εξασφάλιση εκπαιδευτικού υλικού και αναλώσιμων

-δύσκολη επικοινωνία λόγω της γλώσσας των παιδιών προσφύγων

-απαιτούνταν πρόσληψη περισσότερες της μιας νηπιαγωγού και διαφοροποίηση του ωραρίου (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016)

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τον προγραμματισμό είναι αρχικά ο ακριβής αριθμός των παιδιών προσφύγων καθώς επίσης και το διάστημα το οποίο θα παραμείνουν στη χώρα μας. Επιπλέον δεν ανήκουν όλα τα παιδιά στο ίδιο νομικό καθεστώς και εκτός από τα παιδιά πρόσφυγες, υπάρχουν τα παιδιά των οικογενειών που περιμένουν την έγκριση της αίτησης του ασύλου, παιδιά που περιμένουν μετεγκατάσταση ή οικογενειακή επανένωση και φυσικά υπάρχουν ασυνόδευτα παιδιά κ.ά.

Ένα βασικό πρόβλημα που υπήρξε αρχικά ήταν πως δε λειτούργησαν νηπιαγωγεία εντός των ΚΦΠ ενώ ένας μεγάλος αριθμός παιδιών έμεινε εκτός της τυπικής εκπαίδευσης λόγω του εγκλωβισμού τους, μαζί με τους γονείς τους, στα νησιά του Αιγαίου μετά την απόφαση του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής. Οι λόγοι που καθυστέρησε η λειτουργία νηπιαγωγείων είναι η αδυναμία δημιουργίας ή εξεύρεσης κατάλληλων για τα νήπια χώρων και η συνεχής μετακίνηση των προσφύγων. Χρειάστηκαν 9 μήνες για να ολοκληρωθεί η τυπική διαδικασία του έργου κατασκευής και προμήθειας πρότυπων μονάδων για νηπιαγωγεία από τον τεχνικό υπηρεσιακό μηχανισμό προκήρυξης και τα νηπιαγωγεία πιθανόν να λειτουργήσουν ένα έτος μετά την απόφαση της δημιουργίας τους. (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Τα νηπιαγωγεία αποτελούν την πρώτη επαφή των παιδιών προσφύγων με την ελληνική γλώσσα και το ελληνικό σχολείο. Αυτό σημαίνει πως η λειτουργία των νηπιαγωγείων είναι υψίστης σημασίας και προτεραιότητα για το ΥΠΠΕΘ και ακολούθησαν ενέργειες για να λειτουργήσουν νηπιαγωγεία εντός των ΚΦΠ. Αρχικά το ΥΠΠΕΘ ζήτησε να διαμορφωθεί από την Επιτροπή ένα σχέδιο με συγκεκριμένες προδιαγραφές, το οποίο κατατέθηκε τον Σεπτέμβριο του 2016 και αφορούσε την προμήθεια 50 οικίσκων. Λόγω καθυστερήσεων χρηματοδότησης εκτός ΥΠΠΕΘ αλλά και των χρονοβόρων νόμιμων διαδικασιών οι μονάδες δεν λειτούργησαν και η Ομάδα Διαχείρισης εξέτασε την περίπτωση ίδρυσης παραρτημάτων νηπιαγωγείων αξιοποιώντας κτήρια που δεν χρησιμοποιούνταν εντός των ΚΦΠ. Μετά τον τεχνικό έλεγχο κρίθηκαν κατάλληλοι:

* ΠΡΩΗΝ ΣΦΑΓΕΙΑ ΚΥΛΛΗΝΗ Ν. ΗΛΕΙΑΣ
* ΚΟΝΙΤΣΑ
* ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ ΗΜΑΘΙΑΣ (ΣΤΡ/ΔΟ Γ.ΠΕΛΑΓΟΥ)
* ΛΑΓΚΑΔΙΚΙΑ

Σε τρία ακόμα ΚΦΠ μπορούν να λειτουργήσουν νηπιαγωγεία εφόσον αντιμετωπιστούν τα μικρά προβλήματα που ανέδειξε ο τεχνικός έλεγχος: ΕΛΕΥΣΙΝΑ• ΔΙΑΒΑΤΑ-ΣΤΡ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ• ΚΑΒΑΛΑΡΙ-ΣΥΝΑΤΕΞ• Για την πιό πάνω δράση, εκδόθηκε η αρ. 23895/Δ1/13-02-2017 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 678/τ.Β’/06-3-2017).

Το ΥΠΠΕΘ μαζί με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής αποφάσισαν ότι τα παιδιά που ζουν στα νησιά του Βορειανατολικού Αιγαίου να ενταχθούν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων του ΥΠΠΕΘ από το σχολικό έτος 2017-18. Ειδικότερα στα νησιά της Χίου και της Λέσβου ορίστηκαν το 2016 Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) ώστε να λειτουργήσουν εντός των ΚΦΠ τα νηπιαγωγεία και σιγά σιγά να γίνει η προετοιμασία για την λειτουργία ΔΥΕΠ, κάτι το οποίο δεν πραγματοποιήθηκε εξαιτίας των αντιρρήσεων του ΥΜΕΠΟ. Γι αυτό το λόγο για το σχολικό έτος 2017-2018 προτάθηκαν τα εξής, σύμφωνα και με την έκθεση του Συνηγόρου του Παιδιού όπου αναφέρει την ανάγκη για τη λειτουργία μορφών τυπικής εκπαίδευσης στα νησιά:

- συνεννόηση με το ΥΜΕΠΟ,

- ορισμός ΣΕΠ και στα υπόλοιπα νησιά όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες

- λειτουργία των νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ και ΔΥΕΠ σε σχολεία (ή έστω εντός των ΚΦΠ).

Με βάση την πρόταση της ΕΕ για την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων προβλεπόταν η δημιουργία παραρτημάτων Νηπιαγωγείων μέσα στα ΚΦΠ διότι η απομάκρυνση των παιδιών από τους γονείς τους δεν είναι μια εύκολη και ασφαλής διαδικασία λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών (Palaiologou, N., Fountoulaki, G., & Liontou, M. ,2019). Η δημιουργία Νηπιαγωγείων εκτός σχολικών πλαισίων θα γινόταν με συγκεκριμένες προϋποθέσεις: κατάλληλος χώρος, εξοπλισμός, εκπαιδευτικό υλικό και επίπλωση. Επιπλέον λόγω της δυσκολίας στην επικοινωνία απαιτείται η πρόσληψη παραπάνω από μιας νηπιαγωγού και διαφοροποίηση του ωραρίου. Η διαδικασία για τη διαμόρφωση κατάλληλων χώρων για τη στέγαση των Νηπιαγωγείων ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα με αποτέλεσμα να μη μπορέσουν να λειτουργήσουν τα νηπιαγωγεία εντός των ΚΦΠ. Γι αυτό το λόγο η Ομάδα Διαχείρισης προχώρηση στη δημιουργία παραρτημάτων Νηπιαγωγείων, δηλαδή την αξιοποίηση κτιρίων μέσα στα ΚΦΠ τα οποία δεν χρησιμοποιούνταν για κάποιον άλλο σκοπό.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων μετά την ολοκλήρωση της Έκθεσης Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία προχώρησε για το έτος 2017-2018 σε προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Αρχικά το έτος 2017-2018 προτάθηκε να είναι ένα ακόμα μεταβατικό έτος καθώς τα προβλήματα είναι αρκετά και υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν τον προγραμματισμό της ένταξης των παιδιών προσφύγων. Οι προτάσεις θα έπρεπε να περιλαμβάνουν πολλές εναλλακτικές εκδοχές ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί ένα σχέδιο είτε τα παιδιά ζουν σε πόλεις, είτε σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και ανάλογα με το που θα ενταχθούν (είτε σε τάξεις υποδοχής, είτε σε σχολεία της γειτονιάς όπου διαμένουν, κτλ) . Δύο ήταν τα εναλλακτικά σενάρια που προτάθηκαν από την ΕΕ για το σχολικό έτος 2017-2018: (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016, σελ 87).

**1)Για παιδιά που διαμένουν εντός των ΚΦΠ:** H δημιουργία παραρτημάτων Νηπιαγωγείων είναι η πρώτη επιλογή του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά ηλικίας 4-6 και να γίνει η προετοιμασία κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού ώστε τον Σεπτέμβριο του 2017 να λειτουργούσαν τα παραρτήματα των νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ. Για τη στελέχωση των νηπιαγωγείων αρχικά κλήθηκαν οι μόνιμοι νηπιαγωγοί με αίτηση απόσπασής τους να εργαστούν στα παραρτήματα των νηπιαγωγείων με το επιχείρημα ότι ως πιο έμπειροι θα μπορούσαν να διαχειριστούν τις παιδαγωγικές και κοινωνικές δυσκολίες αυτής της προσπάθειας. Οι νηπιαγωγοί που θα στελεχώσουν τα παραρτήματα προτείνεται να είναι δυο ανά τμήμα των 20 παιδιών. Προτείνεται η συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού παιδιών ηλικίας 4-6 με σκοπό να δημιουργηθούν δυο βάρδιες και να υπάρχει η δυνατότητα ελαστικού ωραρίου. Τέλος, τα τμήματα Προσχολικής Αγωγής να αναλάβουν την εποπτεία των παραρτημάτων των Νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ και οι φοιτητές τους να πραγματοποιούν εκεί την πρακτική τους άσκηση και να τα στηρίζουν επιστημονικά (Κρεμμύδα, Κ. ,2018).

**2)Για παιδιά που διαμένουν εντός των πόλεων δομές σε πόλεις/γειτονιές όπου λειτουργούν νηπιαγωγεία:** Όσων παιδιών οι γονείς διαμένουν κοντά σε δημόσια Νηπιαγωγεία έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε αυτά. Ο αριθμός των παιδιών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα δεν μπορεί να ξεπερνάει το 25% επί του συνολικού αριθμού των παιδιών της τάξης και αν δεν υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις εγγραφής παιδιών προσφύγων στο πρωινό πρόγραμμα δίνεται η δυνατότητα να λειτουργήσει απογευματινό πρόγραμμα.

Για το επιπλέον προσωπικό στην τάξη προτείνεται ή ο διορισμός νηπιαγωγού ή πολιτισμικού διαμεσολαβητή ή πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης από φοιτητές/τριες των Προσχολικών Τμημάτων. Πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς έπρεπε να καταγραφούν από την Ομάδα Διαχείρισης, σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Συμβούλους Προσχολικής Εκπαίδευσης, οι χώροι των νηπιαγωγείων που βρίσκονταν κοντά διαμερίσματα/ξενοδοχεία/ξενώνες που φιλοξενούν πρόσφυγες και να σχεδιάσει την κατανομή των παιδιών. Τέλος, υπήρχε η εναλλακτική σε συμφωνία με τον εκάστοτε Δήμο να χρησιμοποιηθούν κτίρια δημοτικών παιδικών σταθμών.

**Κεφάλαιο 4ο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών**

**Εισαγωγή**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και οι απαιτήσεις σε περιβάλλοντα με παιδιά πρόσφυγες αυξάνονται. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος θα εφαρμόσει θεσμικές ρυθμίσεις, προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και απαιτείται να έχει τις κατάλληλες γνώσεις για να μπορέσει να ανταπεξέρθει. Ο ρόλος του είναι πολύπλευρος (κοινωνικός, πολιτικός) και δεν είναι απλά ένας διαμεσολαβητής αλλά ουσιαστικός παιδαγωγός. Στα ελληνικά Πανεπιστήμια σήμερα, και ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια Κρήτης, Αιγαίου, Αθηνών, Πατρών, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, υπάρχει έντονη δραστηριότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας ώστε οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται ως ένα βαθμό πριν την αποφοίτηση τους. Αυτό όμως δεν αρκεί καθώς υπάρχει ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης διότι το περιβάλλον και τα δεδομένα αλλάζουν διαρκώς με την είσοδο μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι πλέον αναγκαίο να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης χρηματοδότησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα από το 1977 ως το 1983 με θέμα: ≪The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration≫. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος θεωρούνται αποφάσεις της επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης από το Σεπτέμβριο του 1984 και αναφέρουν πως θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές πολιτισμικής έκφρασης, να αναγνωρίζουν πως η ύπαρξη στερεότυπων δημιουργεί πρόβλημα σε άλλους ανθρώπους. Επίσης, θα πρέπει να καταλάβουν πως οι ίδιοι είναι αρωγοί της διαπολιτισμικής εξέλιξης.

Δυστυχώς η χώρα μας έχει χάσει αρκετό χρόνο στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για να εξασφαλιστεί ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές των σχολειών απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να είναι σωστά καταρτισμένοι και δια βίου επιμορφωμένοι

**4.1 Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας τομέας έρευνας, μελέτης και εφαρμογής των γνώσεων σχετικά με διαφορετικούς πολιτισμούς, τις διαφορές και τις ομοιότητές τους. Από τη μια πλευρά, περιλαμβάνει μια θεωρητική και ακαδημαϊκή προσέγγιση (βλ. Π.χ. "Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS)" από τον Milton Bennett, τις «Διαστάσεις Πολιτισμού» από τον Geert Hofstede). Από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει πρακτικές εφαρμογές όπως εκπαίδευση για διαπραγμάτευση με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, διαβίωση με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών, διαβίωση σε διαφορετικό πολιτισμό και προοπτική ειρήνης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον, κυρίως λόγω της ανόδου των πολιτιστικών μελετών και της παγκοσμιοποίησης. Ο πολιτισμός έχει γίνει ένα μέσο κοινωνικής ερμηνείας και επικοινωνιακής δράσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας στο πλαίσιο της τάξης της ξένης γλώσσας.

Ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία είναι η ικανότητα να ενεργεί κανείς και να συνδέεται κατάλληλα και αποτελεσματικά σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια (Messner, W., & Schäfer, N. ,2012):

* Καταλληλότητα. Οι πολύτιμοι κανόνες, οι νόρμες και οι προσδοκίες της σχέσης δεν παραβιάζονται σημαντικά.
* Αποτελεσματικότητα. Αξίζει να επιτευχθούν στόχοι ή ανταμοιβές (σε σχέση με το κόστος και τις εναλλακτικές λύσεις).

Η διαπολιτισμική ικανότητα γενικά θεωρείται ότι απαιτεί τρεις συνιστώσες από την πλευρά του εκπαιδευόμενου: ένα συγκεκριμένο σύνολο δεξιοτήτων, πολιτισμικά ευαίσθητες γνώσεις και μια νοοτροπία βασισμένη σε κίνητρα. Με περισσότερες λεπτομέρειες, συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες, οι αξίες και οι στάσεις που συνιστούν διαπολιτισμική ικανότητα, οι οποίες είναι: (Stavenhagen, R.,2008).

* Διαπολιτισμικές συμπεριφορές (όπως το άνοιγμα, η περιέργεια, η ετοιμότητα)
* Γενικές γνώσεις (των θεωρητικών πτυχών του τρόπου εργασίας και αλληλεπίδρασης των κοινωνικών ομάδων / προϊόντων / πρακτικών)
* Δεξιότητες διερμηνείας και συσχέτισης (μια σύνδεση άλλης κουλτούρας με την κουλτούρα του ατόμου)
* Δεξιότητες της ανακάλυψης και της αλληλεπίδρασης (όπως η δυνατότητα να ανακαλυφθούν πληροφορίες σχετικά με μια άλλη κουλτούρα και η ικανότητα επικοινωνίας σε αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο)
* Κριτική πολιτισμική συνείδηση (ότι υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί δίπλα στο δικό μας)

Ο καθηγητής, ο εκπαιδευτής ή ο μέντορας έχουν ως καθήκον να προκαλέσουν την εκμάθηση όλων αυτών των πτυχών στον εκπαιδευόμενο. Όντας επιτυχής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί σε πολιτιστικά ικανούς μαθητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί από τον δάσκαλο να χρησιμοποιήσει ένα μείγμα προσεγγίσεων «ειδικά για τον πολιτισμό» και «γενικά για τον πολιτισμό» προκειμένου να αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα ζητήματα του εθνοκεντρισμού, της πολιτισμικής αυτογνωσίας κ.λπ. διότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί με την ενιαία απόκτηση της γνώσης για μια συγκεκριμένη κουλτούρα ή την καθαρή ικανότητα να συμπεριφέρονται σωστά σε αυτή την κουλτούρα.

Ιδιαίτερη σημασία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών στις διαδικασίες εκπαίδευσης. Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να ωφεληθούν πολύ από την ανάλυση των πολιτιστικών τάσεων στις διαδικασίες αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν πώς οι αυτόχθονες άνθρωποι της Αμερικής επηρεάζονται από τις νόρμες της τάξης. Στους αμερικανικούς τρόπους εκπαίδευσης των ιθαγενών, τα παιδιά συμπεριλαμβάνονται στην κοινότητα και έχουν μεγάλη εμπειρία συνεργασίας μεταξύ τους και με τους ενήλικες με παραγωγικούς τρόπους.

Η ανάλυση των πολιτισμικών διαφορών στη εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει νέα και χρήσιμη γνώση που μπορεί να εφαρμοστεί στη διαπολιτισμική πρακτική εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι μαθησιακές τάσεις στο πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσουν πιο καλά ενημερωμένη παιδαγωγική. Για παράδειγμα, αν οι αυτόχθονες Αμερικανοί ή οι Αμερικανοί μαθητές με γηγενείς ρίζες βρίσκονταν σε ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να επικοινωνούν τη γνώση δημιουργώντας ένα πιο συνεργατικό περιβάλλον και προσαρμόζοντας το ρυθμό του λόγου ώστε να είναι συνεπείς με αυτόν των μαθητών.

Όπως συμβαίνει με τις περισσότερες δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στην τάξη, οι δραστηριότητες για διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διατηρούν τον συναισθηματικό τομέα της μάθησης, δηλαδή να κρατούν τους μαθητές ενθαρρυμένους και να τους επιτρέπουν να προσδιορίζουν με κάποιο τρόπο το θέμα που αντιμετωπίζεται. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτό ισχύει ιδιαίτερα επειδή αυτό το πεδίο είναι πιθανό να μετατραπεί σε ένα λεπτό θέμα. Ένα παράδειγμα δραστηριότητας που επικεντρώνεται στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που πιθανόν να έχουν οι άνθρωποι λέγεται "Ποιος πρέπει να προσληφθεί;". Αυτή η άσκηση κατευθύνει τους μαθητές να επιλέγουν από ένα τεράστιο αριθμό ατόμων (από διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικά φύλα και διαφορετικές ηλικίες κλπ.) το άτομο που θα προσλάβουν από την οπτική του εργοδότη. Οι περισσότερες προτεινόμενες ασκήσεις που πιστεύεται ότι υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και ειδικά για την προώθηση της ενσυναίσθησης, έχουν χαρακτήρα ρόλων. Βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές να κάνουν τη μετατόπιση της προοπτικής: η δική τους κουλτούρα γίνεται «ξένη» και εξετάζεται από το εξωτερικό, ενώ ο πολιτισμός-στόχος γίνεται ο πιο εξοικειωμένος.

Γεγονότα που σχετίζονται με την οικογένεια και την κοινότητα, όπως η συνεργασία, βοηθούν τους μαθητές της αυτόχθονης Αμερικανικής καταγωγής σε ορισμένες πτυχές της τάξης. Πολλά χρησιμοποιούνται για τη συνεργασία, επομένως εργάζονται σε ομάδες και αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, δίνουν ιδιαίτερη προσοχή όταν εργάζονται ξεχωριστά. Επειδή οι γηγενείς αμερικανοί μαθητές συνηθίζουν να συνεργάζονται, είναι σε θέση να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες που δεν δημιουργούν διάκριση μεταξύ μεμονωμένων καλλιτεχνών και ακροατών. Από την άλλη πλευρά, είχαν λιγότερη προθυμία να εκτελέσουν μια πράξη ή να συμμετάσχουν προφορικά όταν έπρεπε να μιλήσουν μόνοι τους (ως άτομο και όχι ως ομάδα). (Reynolds, M. C. ,1989).

**4.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο**

Η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση συζητήθηκαν και διερευνήθηκαν με πολλές προσεγγίσεις εδώ και αρκετό καιρό. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμα (Nieto, S. ,2006), ενώ άλλες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο. Στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική βιβλιογραφία είναι συχνά ασαφές ποιες είναι οι έννοιες και αν αναφέρονται στα ίδια ή σε διαφορετικά πράγματα. Συχνά η διαφορά στη χρήση φαίνεται ως επί το πλείστον να είναι γεωγραφική. Στην Ευρώπη ο προτιμώμενος όρος είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ειδικά οι Ηνωμένες Πολιτείες αλλά και η υπόλοιπη Βόρεια Αμερική, η Αυστραλία και η Ασία χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Hill, I. ,2007). Ωστόσο, στην Ευρώπη υπάρχουν και διαφορές μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, στη Σουηδία και την Ολλανδία χρησιμοποιείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία και τη Φινλανδία η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο κοινώς χρησιμοποιούμενος όρος. Είναι ενδιαφέρον ότι η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά σαν να είναι αμοιβαίως κατανοητές και να αναφέρονται μόνο σε ένα είδος εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζουν οι Sleeter and Grant (Sleeter. C. E., & Grant, C. A. ,2003), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να πάρει πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις. Ομοίως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται μερικές φορές κυρίως στις διαπολιτισμικές σχέσεις, αλλά άλλες φορές διαρθρωτικά ζητήματα αποτελούν μέρος της εστίασης. Αρχικά συζητούνται οι ρίζες και οι εξελίξεις των δύο προσεγγίσεων στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ και στη συνέχεια αναλύονται αυτά τα δύο σε σχέση μεταξύ τους και παρέχεται μια περίληψη της σχέσης μεταξύ των δύο.

Ο όρος διαπολιτισμική θεωρείται ότι τονίζει τη διαδικασία των ικανοτήτων αλληλεπίδρασης. Υπάρχει μια τάση στην Ευρώπη να είναι ιδωμένη η πολυπολιτισμική ως μια λιγότερο δυναμική αντίληψη και να περιγράφεται μια κατάσταση που περιλαμβάνει μια ποικιλία πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμική χρησιμοποιείται για να δείξει την αλληλεπίδραση και τη σχέση μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων σε ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον (Hill, I. ,2007). Ο Gundara (2000) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική αναφέρεται σε "αλληλεπιδράσεις, διαπραγματεύσεις και διαδικασίες", ενώ η πολυπολιτισμική αντανακλά όλο και περισσότερο τη φύση των κοινωνιών και χρησιμοποιείται από περιγραφικούς όρους. Αυτή η αντίληψη ενισχύθηκε έντονα από τις πολιτικές του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που προώθησαν τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η UNESCO ορίζει σαφώς τους δύο όρους: Ο όρος πολυπολιτισμική περιγράφει την πολιτισμικά διαφορετική φύση της ανθρώπινης κοινωνίας και αναφέρεται όχι μόνο σε στοιχεία εθνικού ή εθνικού πολιτισμού, αλλά περιλαμβάνει επίσης γλωσσική, θρησκευτική και κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία. Ειδικότερα, η UNESCO δεν περιλαμβάνει πτυχές όπως το φύλο ή η φυλή. Η διαπολιτισμική από την άλλη πλευρά χαρακτηρίζεται ως «μια δυναμική έννοια και αναφέρεται στις εξελισσόμενες σχέσεις μεταξύ πολιτιστικών ομάδων. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα και τα αποτελέσματα από την «διαπολιτισμική» ανταλλαγή και τον διάλογο σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο». Η UNESCO διαχωρίζει τους όρους ως δύο προσεγγίσεις όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται πιο προχωρημένη: «Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί μάθηση για άλλους πολιτισμούς προκειμένου να παράγει αποδοχή ή τουλάχιστον ανοχή αυτών των πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να ξεπεράσει την παθητική συνύπαρξη, να επιτύχει έναν αναπτυξιακό και αειφόρο τρόπο ζωής σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσω της δημιουργίας κατανόησης, σεβασμού και διαλόγου μεταξύ των διαφόρων πολιτιστικών ομάδων». Ο στόχος της παθητικής συνύπαρξης στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται σε πολλές χώρες είναι προβληματικός. Στο άρθρο των Holm και Zilliacus (2009) διερευνάται αν οι χαρακτηρισμοί της UNESCO για πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση αντικατοπτρίζονται στην ερευνητική βιβλιογραφία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη διαμορφώνεται από τις ιδιαίτερες ιστορίες και τις παραδόσεις της, καθώς και από τα σύγχρονα εθνικά κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά συστήματα. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και ακόμη και στην περίπτωση που συναντιούνται πολιτικές έναντι των χωρών, η διδακτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να διαφέρει πολύ. Η Ευρώπη περιέχει μεγάλες διαφορές όσον αφορά το πλαίσιο και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι χώρες διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά την ιστορία της μετανάστευσης, καθώς ορισμένες χώρες όπως το Βέλγιο, η Βρετανία, η Ολλανδία, η Γαλλία και η Πορτογαλία είναι πρώην αποικιακές δυνάμεις, ενώ κράτη όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Ελβετία και το Λουξεμβούργο είχαν ισχυρή εξάρτηση από τους επισκέπτες. Οι σκανδιναβικές χώρες έχουν και πάλι υπάρξει συγκριτικά μέσα στην ιστορία τους πιο ομοιογενείς, αλλά τώρα εμφανίζονται ως πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες. Η Ευρώπη περιλαμβάνει επίσης τα κράτη μέλη της Βαλκανικής, της Ανατολικής Ευρώπης και τα νέα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία υποστηρίζουν νέες εθνικές πολιτικές και πολιτιστικές ταυτότητες ή ανακαλύπτουν παλιές και η προοπτική των εθνικών μειονοτήτων και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι επίσης ιδιαίτερες για τις ιστορίες τους και τις ραγδαίες αλλαγές (Gaine C. & Gewirtz S. ,2008).

Η έντονη εισροή μεταναστών κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει φέρει στην πρώτη γραμμή την ενσωμάτωση των μεταναστών σπουδαστών στην Ευρώπη. Διαφορετικές χώρες έχουν ξεκινήσει κάπως διαφορετικές διαδρομές. Στη Σουηδία, για παράδειγμα, το διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών αναπτύχθηκε σιγά-σιγά από τη δεκαετία του 1970 και αυτή τη στιγμή δόθηκε έμφαση στην έννοια της «διεθνοποίησης» στο πρόγραμμα σπουδών. Κεντρικά θέματα διεθνοποίησης ήταν οι παγκόσμιες ανησυχίες για την επιβίωση, ο λεγόμενος Τρίτος Κόσμος, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η άδικη κατανομή των παγκόσμιων πόρων. Ήταν, ωστόσο, μια μονοπολιτισμική προσέγγιση και η εκπαιδευτική εστίαση ήταν στο "άλλο", το οποίο είναι μακριά (Nordberg, K. ,2000). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 άρχισε να διαποτίζεται η διαπολιτισμική προοπτική της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αυτή τη στιγμή ο όρος διαπολιτισμικός χρησιμοποιείται ευρύτερα (Lahdenperä, P.,2004). Αρχικά μια περιθωριοποιημένη έννοια ενέπνευσε την ευρύτερη προσέγγιση της διεθνοποίησης, αλλά απέκτησε μεγάλη σημασία λόγω του αυξανόμενου αριθμού προσφύγων. Σε μια αξιολόγηση στα τέλη της δεκαετίας του 1990 οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για διαπολιτισμικά θέματα, ακόμη και αν οι δεξιότητες και η ερμηνεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διέφεραν και υπήρχαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σχολείων. Στη Σουηδία, όπως και σε πολλές χώρες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να θεωρεί το μεταναστευτικό ή εθνοτικό υπόβαθρο των σπουδαστών ως έλλειμμα σχολικής εκπαίδευσης και υπάρχει σαφής ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, από το προσχολικό έως το πανεπιστήμιο.. Επίσης στη Φινλανδία η έννοια της διεθνοποίησης προηγήθηκε της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας (Räsänen, R.,1998). Τα προγράμματα σπουδών της Φινλανδίας στη δεκαετία του 1960 και του 1970 ασχολήθηκαν σε κάποιο βαθμό με τα παγκόσμια ζητήματα, τη δικαιοσύνη και την ισότητα, ενώ τα προγράμματα σπουδών στη δεκαετία του 1990 επικεντρώνονταν περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις στην τάξη και στην κοινότητα και στις γνώσεις εθνικών ομάδων και χωρών, . Η πολυπλοκότητα και η πολυδιάστατη πολιτισμική ταυτότητα, το φύλο, η τάξη και τα θρησκευτικά ζητήματα δεν έλαβαν μεγάλη προσοχή καθόλου. Όπως σημειώνει ο Talib (2006), από τότε έχει σημειωθεί πρόοδος στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Φινλανδίας, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν πολλές προκλήσεις· για παράδειγμα, παρότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα επισημαίνουν ότι η ποικιλία και η διαφορετικότητα εμπλουτίζουν το σχολείο τους, τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην τάξη θεωρούνται γενικά ως πρόβλημα.

Παραδείγματα διαφορετικών τρόπων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι η Γερμανία και η Γαλλία. Στη Γερμανία, η ανάπτυξη και η χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ξεκίνησε πολύ αργά από τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, παρά τις πέντε δεκαετίες μαζικής μετανάστευσης στη χώρα. Μια ισχυρά συγκεντρωτική «παιδαγωγική αλλοδαπών» επικράτησε την δεκαετία του 1960 και τη δεκαετία του 1970, και μόνο στη δεκαετία του 1980 εξελίχθηκε σιγά-σιγά μια πολύ πιο ολοκληρωμένη πολιτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ακόμη και αν δεν είχε τόσο ισχυρή θέση όσο στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δόθηκαν το 1996, αλλά η εφαρμογή τους στα γενικά προγράμματα σπουδών δεν είχε υποστήριξη σε πολλά κράτη και επομένως σπάνια αναγνωρίστηκε. Ταυτόχρονα, η Ευρώπη αποτέλεσε σημείο εστίασης σε πολλά προγράμματα σπουδών και πολλά σχολεία επέλεξαν να προβάλλουν τις ευρωπαϊκές ατζέντες ή τη διαπολιτισμική - με ευρωπαϊκό προσανατολισμό - εκπαίδευση πέρα από τις διαπολιτισμικές απαντήσεις, με μερικές από αυτές να είναι αρκετά ευρω-κεντρικές. Ωστόσο, τώρα εδώ και μερικά χρόνια η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει λάβει πολύ μεγαλύτερη προσοχή και συντονισμένες προσπάθειες στη Γερμανία. Ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι σε μεγάλο βαθμό μονοπολιτισμικός, αλλά τα διαπολιτισμικά θέματα αποκτούν μεγαλύτερη σημασία στη χώρα (Faas, D. ,2008).

Στη Γαλλία, από την άλλη πλευρά, υπήρξε αντίσταση στις διαπολιτισμικές ιδέες και στην εφαρμογή τους στην εκπαίδευση, αλλά για διάφορους λόγους (Gundara J.,2000). Οι πολίτες σύμφωνα με το γαλλικό ρεπουμπλικανικό μοντέλο έχουν όπως παρατηρεί ο Raveaud (2008) οριστεί σε μεγάλο βαθμό από τις καθολικές αφηρημένες ιδιότητες της ισότητας, της αδελφοσύνης και της ελευθερίας, ενώ παράγοντες όπως η περιφερειακή ταυτότητα, η κοινότητα, η θρησκεία, η εθνικότητα ή το φύλο υποβιβάζονται στον προσψπικό τομέα. Αυτή η μορφή κοσμικού χαρακτήρα διαχώρισε το κράτος από την εκκλησία, όπως στο αμερικανικό πρότυπο. Ωστόσο, ενώ η αμερικανική λογική ήταν να προστατεύει τη θρησκεία από την κρατική παρέμβαση και να εγγυάται πραγματική ελευθερία πίστης και πρακτικής, στη Γαλλία υπήρξε μια ένταση μεταξύ της δημοκρατίας και της Καθολικής Εκκλησίας με την εκκλησία να θεωρείται ότι ασκεί υπερβολική επιρροή. Η γαλλική παιδεία εδραιώνεται σταθερά σε αυτόν τον διαχωρισμό εκκλησίας και κράτους, έναν διαχωρισμό μεταξύ του ιδιωτικού και του κοινού, ο οποίος έχει ονομαστεί το ιδανικό του laicite. Στόχος του είναι να εξασφαλίσει την ισότητα ενώπιον του νόμου, χωρίς να κάνει διακρίσεις βάσει της καταγωγής, της φυλής ή της θρησκείας. Ωστόσο, η λαϊκή έννοια των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση, ιδιαίτερα από τους κριτικούς κοινωνιολόγους Bourdieu και Passeron (1970), και το εκπαιδευτικό σύστημα υπέστη επομένως κρίση νομιμοποίησης. Η μουσουλμανική κοινότητα θεωρείται ως μια μεγάλη πρόκληση και παράλληλα οι βαθιές ανησυχίες που σχετίζονται με τις φυλετικές διακρίσεις και τις διακρίσεις λόγω φύλου, τη μαντίλα, το χιτζάμπ, ήταν κρίσιμες, επιδιώκοντας τον νόμο του 2004 να απαγορεύει όλες τις εμφανείς θρησκευτικές ενδείξεις να φοριούνται στο σχολείο. Η έννοια ενός μοντέλου μόρφωσης που βασίζεται σε μια καθολική, αφηρημένη ιθαγένεια στη δημόσια σφαίρα αμφισβητείται τώρα, οδηγώντας σε πολλαπλά ανταγωνιστικά μοντέλα σχολικής φοίτησης, ακόμη και αν το σημερινό ιδανικό της ολοκλήρωσης δεν έχει υποχωρήσει. Ο Raveaud49 διαπίστωσε τέσσερις προσεγγίσεις στο laicite στον γονικό λόγο σχετικά με το σημερινό γαλλικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: μια άκαμπτη προσέγγιση της ανασυγκρότησης, μια προσέγγιση πολιτιστικής κληρονομιάς (όπου τα προγράμματα σπουδών επεκτείνονται και διευρύνονται ώστε να περιλαμβάνουν πολυπολιτισμικά στοιχεία), μια προσέγγιση διαφορετικότητας (επιτρέποντας ορατές επιδείξεις εθνοτικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ταυτότητας, ωστόσο το πρόγραμμα σπουδών παραμένει το ίδιο) και τέλος μια πολυπολιτισμική προσέγγιση όπου η ποικιλομορφία του μαθητικού σώματος από μόνη της θεωρείται εμπλουτισμός.

Όσον αφορά το Συμβούλιο της Ευρώπης, η πρώτη ρητή αναφορά της διαπολιτισμικής διάστασης σε σχέση με την εκπαίδευση των μεταναστών ήταν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Leclerq, J.-M.,2002).. Η πολιτική και η σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ότι δεν πρέπει να σημαίνει τη δημιουργία ενός νέου θέματος, αλλά συνεπάγεται μεγαλύτερη χρήση διεπιστημονικών μεθόδων και διδασκαλίας σε ομάδες· όχι τόσο πολύ στο ότι διδάσκει κάτι διαφορετικό, αλλά στο ότι διδάσκει διαφορετικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεχωρίζει ως μέσο πρόληψης των συγκρούσεων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης και γενικά αναγνωρίζεται ως κεντρικό εργαλείο κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται καθόλου στα ψηφίσματα και τις συστάσεις του Συμβουλίου (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο τομείς (1) ένταξη και συμμετοχή, που περιλαμβάνει κεντρικά τόσο τον πλουραλισμό όσο και την ισότητα, και (2) εκπαίδευση «για να ζήσουμε μαζί». Το τελευταίο συνεπάγεται ένα αίσθημα συμμετοχής σε μια ευρύτερη κοινότητα, η οποία βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην κοινή πεποίθηση στον διάλογο (Batelaan, P. & Coomans, F. ,1999*)*. Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «να ενσωματώσει όλους τους μαθητές στην πολυφωνική κοινωνία δίνοντας μια νέα ιδέα για την ιστορία, τη γεωγραφία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη φιλοσοφία, την ανθρωπότητα και την κοινωνία»( Luciak, M.,2006). Η Ευρώπη, καθώς και οι διεθνείς οργανισμοί του OECD, η UNESCO και τα Ηνωμένα Έθνη, με την πάροδο των χρόνων δημιούργησαν διάφορα έγγραφα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα οποία έχουν υπογραφεί από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών. Αυτά τα έγγραφα αντικατοπτρίζουν τα ιδανικά και το στόχο, και συνιστούν επίσης συγκεκριμένες δεσμεύσεις και κατευθυντήριες γραμμές για τις κυβερνήσεις να εφαρμόσουν στην πράξη. Ωστόσο, η εθνική νομοθεσία και τα επίσημα έγγραφα πολιτικής σπάνια αναφέρονται σε διεθνή πρότυπα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Batelaan, P. & Coomans, F. ,1999*).*

Η γενική αλλαγή της δεκαετίας του 1980 στην Ευρώπη στην έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» τη δεκαετία του '80 έγινε, σύμφωνα με τον Coulby (2006), με σχετικά αναμφισβήτητα τρόπο. Ωστόσο, πρόσφερε μια ευκαιρία να είναι πιο ανεξάρτητη από την αγγλοαμερικανική έρευνα και επίσης ένα μέσο για να δημιουργηθεί μια απόσταση από τις πιο παραδοσιακές μορφές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις «φεστιβάλ, φαγητό και χορός». Σύμφωνα με τον Coulby, η διαπολιτισμικότητα πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα θέματα και να προσφέρει πολλαπλές προοπτικές για μια βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων. Ο Coulby εξακολουθεί να βλέπει το διαπολιτισμικό πλαίσιο ως υποτιμημένο και αποτελεσματικά απο-πολιτικοποιημένο. Ομοίως, θεωρεί το διαπολιτισμικό πλαίσιο ως την επεξεργασία της μη δεσπόζουσας γνώσης μόνο με έναν αυτόνομο τρόπο. Υπάρχει ανάγκη να συμπεριληφθεί το ιστορικό, δημογραφικό, πολιτικό και συγκριτικό πλαίσιο προκειμένου να δοθεί βάθος και λεπτομέρεια στη διαπολιτισμική θεωρία. Τόσο το άμεσο πλαίσιο όσο και ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπως η παγκοσμιοποίηση, είναι σημαντικά. Υπογραμμίζει τη σημασία της χρήσης μιας ευρύτερης κοινωνικής επιστήμης καθώς και ενός συγκριτικού εκπαιδευτικού πλαισίου για τη δημιουργία μιας πιο περίπλοκης αντίληψης. Επιπλέον, ο Gundara (2000) υποστηρίζει ότι τα υπάρχοντα ευρωκεντρικά και αγγλοκεντρικά προγράμματα σπουδών περιορίζουν την εκπαίδευση των μαθητών και ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες πρέπει να ενημερώνεται από τις πολυάριθμες ιστορίες και τις κοινωνικοπολιτικές πραγματικότητες στη διεθνή, τοπικά επίπεδα.

Σε αντίθεση με τις Η.Π.Α. όπου οι παραδοσιακές μειονοτικές ομάδες αποτέλεσαν το επίκεντρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εγχώριες και μειονοτικές ομάδες εκτός από τους μετανάστες έχουν γενικά περιθωριοποιηθεί ή ξεχαστεί στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Nordberg, K.,2000). Το επίκεντρο του Συμβουλίου της Ευρώπης ήταν επίσης αρχικά εντοπισμένο μόνο στους μετανάστες, αλλά με την πάροδο των χρόνων επεκτάθηκε και σε άλλες ομάδες, και τώρα στόχος του είναι να συμπεριλάβει και τους μαθητές σε πλειοψηφία (Leclerq, J.-M. ,2002). Όπως σημειώνει η UNESCO, ο όρος "μειονότητα" δεν αναφέρεται μόνο σε μετανάστες αλλά σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες ομάδων: «αυτόνομοι ή αυτόχθονες λαοί, των οποίων η καταγωγή μπορεί να ανιχνευθεί στους ιθαγενείς κατοίκους της χώρας, οι μειονότητες, οι ομάδες με μακρά πολιτιστική παράδοση, οι μη εδαφικές μειονότητες ή νομάδες, οι ομάδες που δεν έχουν ιδιαίτερη προσήλωση σε μια επικράτεια, οι μετανάστες». Ιστορικά, τα ευρωπαϊκά κράτη είχαν όλες ή ορισμένες από αυτές τις μειονοτικές ομάδες και ως εκ τούτου υπήρξαν πολιτισμικά ποικίλες κοινωνίες. Για παράδειγμα, στη Φινλανδία, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται σαφώς με τη μετανάστευση και η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα είχε υποθέσει ότι η Φινλανδία είναι μια μονοπολιτισμική χώρα μέχρι να φτάσει το πρώτο κύμα των μεταναστών που καταφθάνουν στη δεκαετία του 1990. Η δημοσίευση του 1995 της Φινλανδικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO για τις μειονότητες έδειξε σαφώς τη Φινλανδία ως πολυπολιτισμική από πιο παλιά, και οι Φινλανδοί Ρομά, οι Σαμί, οι Καρελοί, οι Εβραίοι και οι Τατάρ αναφέρονται ως μειονότητες μαζί με τους Φινλανδούς -Σουηδούς και αυτές οι μειονότητες τονίζονται ως ένα σημαντικό μέρος της φινλανδικής ταυτότητας (Pentikäinen, J. & Hiltunen, M. 1995). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία εξακολουθούν να βλέπουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως επί το πλείστον για μετανάστες φοιτητές (Soilamo, O.,2008 · Mansikka, J.-E. & Holm, G,2008). Ομοίως, στη Σουηδία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως επί το πλείστον για τους μετανάστες φοιτητές, ενώ οι ερευνητές υποστηρίζουν μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και το προσωπικό και λαμβάνει υπόψη την εθνικότητα, το φύλο, την τάξη, την ηλικία και τη σεξουαλική ταυτότητα (Nordberg, K. ,2000). Από την άλλη πλευρά, εξετάζοντας τα νέα κράτη μέλη της ΕΕ, μπορεί γενικά να ειπωθεί ότι η σχολική φοίτηση φοιτητών εθνικών και ιθαγενών μειονοτήτων κυριαρχεί, ενώ δεν δίνεται ακόμα μεγάλη προσοχή στους μετανάστες φοιτητές (Luciak, M. ,2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μόλις αναδύεται στις χώρες της Βαλτικής. Η Εσθονία και η Λετονία έχουν διατυπώσει την ανάγκη για μια πολυπολιτισμική κοσμοθεωρία, ωστόσο στο βαθμό που οι ιδέες της πολυπολιτισμικότητας αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών, και απεικονίζονται με πολύ στενό τρόπο, βασισμένες στην εθνικότητα και στον εθνικό πολιτισμό. Η διαφύλαξη του εθνικού πολιτισμού τονίζεται και οι μειονότητες συχνά δεν δηλώνονται ρητά ονομαστικώς (Asser, H., Trasberg, K., & Vassilchenko, L. ,2004).

Ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες έχουν υιοθετήσει ισχυρότερη στάση έναντι του ρατσισμού και των διακρίσεων από άλλες. Σύμφωνα με τον Coulby (2006), ένας λόγος για την Ευρώπη να χρησιμοποιήσει τον όρο διαπολιτισμικό ήταν η ανησυχία ότι ο ρατσισμός δεν ήταν θέμα ανησυχίας και ότι απευθύνθηκε ρητά στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ορισμένοι χρησιμοποιούν φυλετικές κατηγορίες για την παρακολούθηση των διακρίσεων, ενώ άλλοι έχουν αντισταθεί στη χρήση φυλετικών κατηγοριών, θεωρώντας τις ως επιβλαβείς για την προώθηση της καθολικής ταυτότητας των σπουδαστών (Gaine C. & Gewirtz S. ,2008). Η Gundara (2000) υποστηρίζει ότι πρέπει κανείς να εξετάσει διαφορετικά τον ρατσισμό και τις εθνοτικές μειονότητες, εστιάζοντας σε διαφορετικές χώρες, κομητείες και κοινωνικές τάξεις, λαμβάνοντας επίσης υπόψη τις εντάσεις μεταξύ διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων. Για παράδειγμα, η εστίαση σε κοινότητες όπως οι Αφροαμερικανοί, οι Ασιάτες και οι Αφρικανο-Καραϊβικές χώρες μπορεί να είναι αφ 'εαυτών λανθασμένες επειδή αυτές οι ομάδες είναι εξαιρετικά πολύπλοκες και διαφοροποιημένες.

Εκτός από τις ταυτότητες των μειονοτικών ομάδων και τις φυλετικές ομάδες, υπάρχουν πολλές άλλες πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αυξάνουν τη σημασία τους. Το ζήτημα της θρησκευτικής πολυμορφίας αποτελεί σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Για παράδειγμα, το σημερινό διαπολιτισμικό έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης αφορά τη θρησκεία: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πρόκληση της θρησκευτικής ποικιλομορφίας και του διαλόγου στην Ευρώπη». Τα ζητήματα φύλου εμφανίζονται συχνά στην Ευρώπη σε σχέση με θρησκευτικά ζητήματα στη συζήτηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι ενδιαφέρον ότι η UNESCO δεν περιλαμβάνει ακόμη το φύλο στον ορισμό της διαφορετικότητας Αν και είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα ζητήματα φύλου σε σχέση με τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία και την κοινωνική τάξη, είναι εξίσου δικαιολογημένο να εξεταστούν τα θέματα φύλου ως ξεχωριστό ζήτημα εντός και πέρα από τις κατηγορίες και τις κατηγοριοποιήσεις. Επιπλέον, τα ζητήματα κοινωνικής τάξης και φυλής δημιουργούν εντάσεις για τους ερευνητές του φύλου, καθώς οι γυναίκες χρώματος και οι φτωχές γυναίκες ασχολούνται με άλλα ζητήματα από τις λευκές γυναίκες της μεσαίας τάξης. Ο Trinh T. Minh-ha (1989) επισημαίνει ότι δεν είναι δυνατό οι γυναίκες να διαχωρίσουν το φύλο από τη φυλή, καθώς τα δύο συνδέονται στενά και θα μπορούσε να προστεθεί ότι εν γένει η κοινωνική τάξη δεν μπορεί να διακριθεί από το φύλο ή τη φυλή (Gundara J.,2000). Παρά την αυξανόμενη φτώχεια στην Ευρώπη, η κοινωνική τάξη δεν συζητείται πολύ σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εδώ βλέπουμε μια διαφορά στην Ευρώπη σε σύγκριση με τις ΗΠΑ όπου η πιο πολιτικοποιημένη κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Kanpool, B. & Mclaren, P. ,1995 · Sleeter. C. E., & Grant, C. A. ,2003) δίνει σημασία στην κοινωνική τάξη και στη βάση της πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής στις εμπειρίες των μαθητών και στην κριτική ανάλυση τους των δικών τους ζωών με την ενδυνάμωση των φοιτητών ως στόχο. Η εκπαίδευση στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας καθώς και η διατήρηση των γλωσσών στο σπίτι είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα για όλες τις χώρες και για τις νέες και τις παλαιές μειονοτικές ομάδες. Όλες οι χώρες θέλουν οι μετανάστες σπουδαστές τους να μιλούν άπταιστα στην γλώσσα της πλειοψηφίας όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Ωστόσο, υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις στη διδασκαλία μητρικών / εθνικών γλωσσών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μητρικές γλώσσες υποστηρίζονται σε όλα τα σχολεία (Nieto, S. ,2004 · Leeman, Y., & Reid, C. 2006). Σε άλλες περιπτώσεις, οι μητρικές γλωσσες θεωρούνται κυρίως ως υποστήριξη για γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της πλειοψηφίας. Δυστυχώς, οι εκπαιδευόμενοι με την πλειοψηφία των γλωσσών συχνά γίνονται ορατοί από τους εκπαιδευτικούς ως έχοντες έλλειμμα (Nieto, S.,2004 · Mansikka, J.-E. & Holm, G.,2008). Παρόλο που τα γλωσσικά ζητήματα αναφέρονται ως μέρος της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία των γλωσσών αντιμετωπίζεται συχνά ως ξεχωριστό ζήτημα ή ως δίγλωσση εκπαίδευση λόγω της πολυπλοκότητας και της ανάγκης για ξεχωριστούς καθηγητές γλωσσών. Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών είναι κάτι περισσότερο από απλή εκμάθηση γλωσσών καθώς περιλαμβάνει επίσης την εκμάθηση ενός πολιτισμού

**4.3 Έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Ο ορισμός της εκπαιδευτικής επιμόρφωσης αναφέρει πως επιμόρφωση είναι : *«η ποικιλία δραστηριοτήτων και πρακτικών που στοχεύει στη διεύρυνση των γνώσεων, στη βελτίωση των δεξιοτήτων και στη γενικότερη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»* (Mansikka, J.-E. & Holm, G.,2008). Οι Διακηρύξεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου αναφέρουν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εφόδια ώστε να είναι ικανοί να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Γ. Τρούλης,1985). Υπάρχουν δυο έννοιες που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η διαπολιτισμική επάρκεια και η διαπολιτισμική ετοιμότητα. Στόχος η επιστημονική και γνωστική καλλιέργεια του εν δυνάμει εκπαιδευτικού, η ικανότητα να συνδυάζει την θεωρία με την πράξη και η ικανότητα να μπορεί να δημιουργεί μέσα στην τάξη το κατάλληλο περιβάλλον με σκοπό να ενταχθούν σε αυτό μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γεωργογιάννης, 2009).

Οι δυο προαναφερθείσες έννοιες παρέχονται στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των Πανεπιστημιακών τους σπουδών, καθώς τα μαθήματα των σχολών τους συμβάλλουν στην διαπολιτισμική τους κατάρτιση (Γεωργογιάννης, 2009).Ακολουθούν οι ορισμοί της διαπολιτισμικής επάρκειας και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Η διαπολιτισμική επάρκεια είναι η κάθε *«θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες»*. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει διαπολιτισμική επάρκεια είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών του είτε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Από την άλλη η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει την γνώση του μέσα στη σχολική τάξη.

Οι έρευνες που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων είναι ελάχιστες (Μάγος, 2004). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διακριθούν σε δυο κατηγορίες ανάλογα με τη στάση τους σε μαθητές πρόσφυγες:

-σε αυτούς που αποδέχονται την πολιτισμική διαφορετικότητα και δεν προσβάλουν τους μαθητές, δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον ώστε να μπορεί να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές

-σε αυτούς που έχουν ως στόχο να αφομοιωθούν οι πρόσφυγες μαθητές ώστε να ενταχθούν στην σχολική τάξη.

Τρεις είναι οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη στάση τους σε ενδεχόμενη κατάρτιση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι οι εξής:

-οι ευαισθητοποιημένοι: θεωρούν αναγκαία την διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι δραστηριότητες τους μέσα στην τάξη έχουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα,

- οι αρχικά αδιάφοροι: είναι θετικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς να έχοτν εργαστεί σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

- οι αρνητικοί: δεν θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων στο σχολείο και ως ένα βαθμό είναι ξενοφοβικοί.

Οι έρευνες στην Ελλάδα έχουν δείξει πως είναι απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Ακολουθούν κάποιες έρευνες και τα αποτελέσματα αυτών.

* Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με ένα πρόγραμμα, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις διαπολιτισμικές αρχές (Γ. Μάρκου,1997).
* Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Αθηνών σε συνεργασία με Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Θράκης καθώς και ερευνητικές ομάδες από Πανεπιστήμια άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1992: μέσα από τα προγράμματα τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν στερεότυπα απέναντι στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μετά τα αποτελέσματα αυτά αποφασίστηκε να ξεκινήσει προσπάθεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Α. Φραγκουδάκη, 1996)
* Έρευνα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: το 39% δεν είναι αρνητικό στην διαφορετικότητα των μαθητών και το 61% δήλωσε πως το αναλυτικό πρόγραμμα δεν πρέπει να επηρεάζεται από τις διαπολιτισμικές αλλαγές και εξελίξεις. Οι εκπαιδευτικοί *«επηρεάζονται πολύ από το σχολικό βιβλίο για τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν σχετικά με την δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας.»* (Φραγκουδάκη Α. και Θ. Δραγώνα, 1997).
* Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ξενοφοβικές τάσεις (Αθ. Ζιώνου-Σιδέρη και Π. Χαράμης,1997).
* Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν για να επιβάλουν την τάξη είναι οι απειλές και η προσβολή, χωρίς να προάγεται η αλληλεγγύη (Χ. Κωνσταντίνου,1997)
* Αντιμετωπίζουν διαφορετικά στους μαθητές που και παρουσιάζουν προκαταλήψεις (P. Foster, 1993).
* Σε μικρότερο δείγμα εκπαιδευτικών «*το 38% θεωρεί τον εαυτό του θεματοφύλακα της ελληνικής παράδοσης και δηλώνει πιο συντηρητικό, ενώ το 57% είναι αυτοί που επιθυμούν να συμβαδίζουν με τις νέες εκπαιδευτικές διδακτικές και να δέχονται τη διαφορετικότητα χωρίς όμως να απαρνούνται το ρόλο τους που τους θέλει διαμορφωτές της προσωπικότητας του μαθητή»* (Φρειδερίκου Α. και Φ. Φολέρου, 1991)
* Έρευνα της Λυκίδη (2012) σε 100 εκπαιδευτικούς: θεωρούν πως η επίδοση των μαθητών μπορεί να επηρεαστεί από την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση, επηρεάζεται η επίδοση από το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τις εργασίες των μαθητών ενώ δεν επηρεάζεται από τη θέση που κάθονται μέσα στην τάξη.

Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει πως το σχολείο επηρεάζει καθοριστικά τη συμπεριφορά του παιδιού, ανεξάρτητα από την παρουσία άλλων παραγόντων (Dowling & Osborne , 2001). Το σχολείο συμμετέχει ενεργά στην ομαλή ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα η Προσχολική Αγωγή είναι το πρώτο βήμα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν την ένταξη των παιδιών προσφύγων διότι μπορεί να παρέμβει και να διαμορφώσει την ανομοιογενή σύνθεση των μαθητών της τάξης. Η επιμόρφωση του σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος κρίνεται πλέον απαραίτητη ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες συνθήκες. Γι’ αυτό το λόγο το Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και άλλοι φορείς (ΟΕΠΕΚ, ΕΛΙΑΜΕΠ, ΙΠΟΔΕ κ.ά) διοργανώνουν σεμινάρια και ημερίδες.

Ο Beach (2003) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας δεν εφαρμόζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας σε σχέση με νεότερους εκπαιδευτικούς που φαίνεται να είναι πιο δεκτικοί στο να εφαρμόσουν νέες τεχνικές. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους άλλους πολιτισμούς, θρησκείες, γλώσσες κ.ά μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχή ή μη ένταξη των παιδιών προσφύγων. Αν αντιμετωπίζουν ρατσιστικά και δεν αξιοποιούν τα πολιτισμικά βιώματα των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα να διατηρούνται στο σχολείο προκαταλήψεις (Ασκούνη, 2003 · Φραγκουδάκη, 2001).

Οι Νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική συνείδηση των μικρών παιδιών με δραστηριότητες βασιζόμενες στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Είναι δραστηριότητες όπου α) ενισχύεται η ισότητα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου, θρησκεύματος ή εθνικότητας, β) τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις γλώσσες άλλων λαών και γ) η γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα που αναδεικνύεται οδηγεί στην ευκολότερη αφομοίωση των διαφορών (Γκόβαρης,2000). Σύμφωνα με την Ανδρούσου και Ασκούνη (2004)με την αναστοχαστική μέθοδο οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις απαιτήσεις της τάξης αναπροσαρμόζουν, ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν τις διδακτικές πρακτικές. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να πραγματοποιήσει την προαναφερθείσα διαδικασία θα πρέπει οι ίδιοι να αποδεχτούν και να κατανοήσουν τους άλλους ανεξάρτητα από τις δικές του αντιλήψεις. Ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να εφαρμόσουν μεθόδους που προωθούν το σεβασμό σε όλους, την ισοτιμία, τη συνεργατική μάθηση, να προσδιορίζουν την ταυτότητα και τον ρόλο τους και να ενισχύσουν με δραστηριότητες συνεργατικές σχέσεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

**4.4 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, παρατηρείται να είναι ελλιπής με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη τη θεωρία ( Αλεξάνδρα Ανδρούσου, 2005). Παρά το γεγονός πως και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική μόνο τα τελευταία χρόνια δημιουργείται η ανάγκη για βελτίωση των εκπαιδευτικών (C. Day, 1995). Προϋποθέσεις για να είναι μια επιμόρφωση καλή αποτελούν: «*η εθελοντική διάθεση των εκπαιδευτικών, ο προγραμματισμός και η οργάνωση, η σύνδεση με τις εμπειρίες και τις γνώσεις του κάθε διδάσκοντα, η έντονη ενεργητικότητα και συμμετοχή του και τέλος η προσπάθεια δημιουργίας θετικού κλίματος*» (Μάγος,2004).

Ο πολύπλευρος και πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού τον φέρνει αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και το προφίλ του αλλάζει ανάλογα με τις συνθήκες που καλείται να αντιμετωπίσει (Λιακοπούλου, 2006). Για να μπορέσει να αντεπεξέρθει με επιτυχία οφείλει να επιμορφώνεται διαρκώς από τους αρμόδιους φορείς (Γ. Παπάζογλου και Α. Δαβάζογλου,1990) και θα πρέπει να είναι ικανός να αναπτύξει τους τομείς της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και για να τα πετύχει χρειάζεται σωστή κατάρτιση και εκπαίδευση ώστε να ευαισθητοποιηθεί.

α) Περιεχόμενο της εκπαίδευσης, να αξιοποιεί στην διδασκαλία του στοιχεία άλλων λαών

β) Διαδικασία κατασκευής της γνώσης , η αποδοχή των διαπολιτισμικών διαφορών με στόχο τη γνώση

γ) Παιδαγωγική ισότητα, προσαρμογή της διδασκαλίας στις δυνατότητες των μαθητών

δ) Μείωση των προκαταλήψεων, αφορά την τροποποίηση των στερεοτυπικών στάσεων των μαθητών

ε) Ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου, με πολιτισμικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (J. A. Banks, 2001).

Στην Ελλάδα μερικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για την ευαισθητοποίηση τους και την επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

-Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», που έλαβαν χώρα εκτός σχολικού ωραρίου και ανά περιφέρεια, συγκεκριμένα: στην Αττική, Στερεά Ελλάδα, Πελοπόννησο, Κρήτη, Θεσσαλία, Ήπειρο, νησιά Αιγαίου και Ιονίου

-Σεμινάριο το 1996 σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα, και Αλεξάνδρα Ανδρούσου,χ.χ)

-Επιμόρφωση σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης από το 1997 μέχρι το 2000. Οι εκπαιδευτικοί δεν είδαν θετικά την επιμόρφωση και δε δεχόταν να εφαρμόσουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές και διατηρούσαν αρνητική στάση στο όλο εγχείρημα, αν και δεν ήταν υποχρεωτική η παρουσία τους (Ανδρούτσου,2005).

**4.5 Προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής για επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών**

Η πρόταση της ΕΕ για την στελέχωση των σχολείων όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες ήταν να τοποθετηθούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ως πιο έμπειροι, οι οποίοι θα ζητούσαν απόσπαση και θα τους ενδιέφερε να εργαστούν σε σχολεία με παιδιά πρόσφυγες. Οι αναπληρωτές θα τοποθετούνταν σε θέσεις οι οποίες δεν καλύφθηκαν από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Για τις προσλήψεις των αναπληρωτών σε Τάξεις Υποδοχής και ΔΥΕΠ θα γίνονται από ξεχωριστό πίνακα στον οποίο θα μοριοδοτούνται ειδικά προσόντα (διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας, προϋπηρεσία σε ανάλογες δομές, επιμόρφωση κ.λπ.), με διαδικασίες όμοιες με αυτές των προσλήψεων των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (Soriano, E., & Cala, V. C. ,2019).

Η Επιστημονική Επιτροπή μετά την Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2016-2017 αναφέρει την σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις, διδακτικές και διοικητικές, μέσα στις σχολικές μονάδες. Επίσης, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν τα παιδιά πρόσφυγες και σε αυτό θα βοηθούσε η άμεση συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία και την UNICEF . Η δημιουργία μιας ιστοσελίδας η οποία θα τους ενημερώνει για σχετικά με τους πρόσφυγες ζητήματα καθώς και η ενημέρωση τους για τις κοινωνικές υπηρεσίες στα ΚΦΠ θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα. Σημαντική θεωρείται η επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης (περιφερειακοί διευθυντές, διευθυντές σχολείων, σύμβουλοι, προϊστάμενοι, κ.ά.) δεδομένου ότι οι παρεμβάσεις τους κρίνονται απαραίτητες και είναι αυτοί που θα κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται η καθοδήγηση και από άλλες ειδικότητες (κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί ψυχολόγοι) (Gözpinar, H. ,2019).

Οι εκπαιδευτικοί που καλύπτουν τις απαραίτητες θέσεις είναι κυρίως νεοδιοριζόμενοι αναπληρωτές με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν την απαραίτητη εμπειρία. Η Επιστημονική Επιτροπή αναφέρει πως είναι σημαντικό οι νέοι εκπαιδευτικοί να υποστηριχτούν κυρίως στη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στην Έκθεση *«προτείνεται η οργάνωση εντατικής επιμόρφωσης στη διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά για όλους τους εκπαιδευτικούς που θα εργαστούν σε ΤΥ όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ή σε ΔΥΕΠ ή σε άλλες μορφές εκπαίδευσης προσφυγόπουλων».* (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016).

Η ΕΕ αναφέρει στην πρόταση της τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συνοψίζονται παρακάτω (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016):

-να αφορά ζητήματα της εκπαιδευτικής πράξης και ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς

-στην ανάδειξη καλών πρακτικών και σε προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο που θα μπορούσαν να ενεργήσουν σε πρακτικά ζητήματα

-ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διακρίσεων και ρατσισμού καθώς και προτάσεις για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών εντός των σχολικών μονάδων

-να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά προβλήματα των παιδιών προσφύγων αλλά και τις αναμενόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές.

- ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις αιτίες μετανάστευσης των συγκεκριμένων πληθυσμών καθώς επίσης για την ιστορία και τον πολιτισμό των περιοχών καταγωγής των προσφύγων (Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, 2017 · Παπαδοπούλου, χ.χ. · Συνήγορος του Παιδιού, 2016)

**Κεφάλαιο 5o: Μεθοδολογία**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία έρευνας η οποία χωρίζεται στις ενότητες:

* Ερευνητικοί σκοποί-ερωτήματα
* Σχεδιασμός Έρευνας
* Πληθυσμός-Δείγμα
* Διαδικασία-Μέθοδος συλλογής Δεδομένων
* Εργαλεία Ανάλυσης
* Ηθικά Διλήμματα-Ζητήματα Δεοντολογίας,
* Αξιοπιστία δεδομένων
* Περιορισμοί-Προβλήματα έρευνας.

**5.1 Ερευνητικοί σκοποί-ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα μελετάται η ικανότητα των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική διαδικασία, η διαπολιτισμική τους αγωγή, η πρόθεση τους για δημιουργία θετικών σχέσεων και κλίματος αποδοχής για τα παιδιά-πρόσφυγες, η κρίση τους για την πληρότητα νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος και για τις ελλείψεις του, καθώς επίσης και η άποψη τους για την ανάγκη για διαπολιτισιμική επιμόρφωση. Επιπλέον σκοπός είναι να διερευνηθεί αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και να καθοριστούν οι παράγοντες που οδηγούν σε υψηλό αίσθημα διαπολιτισμικής αγωγής. Με βάση τον σκοπό της μελέτης διατυπώνονται παρακάτω τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;
2. Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των ερωτηθέντων;
3. Ποιοί είναι οι προβλεπτικοί παράγοντες της διαπολιτισμικής αγωγής;

**5.2 Σχεδιασμός έρευνας**

Μία ποσοτική έρευνα διεξήχθη καθώς το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν μεγάλο (Ν=100) και οι υπο μελέτη έννοιες είναι μετρήσιμες. Γενικότερα, η ποσοτική έρευνα μπορεί να αποθηκεύσει μεγάλο όγκο πληροφοριών, (Cohen Louis & Manion Lawrence & Morrison Keith,2007) εξηγεί τα φαινόμενα συλλέγοντας αριθμητικά δεδομένα τα οποία αναλύει με μαθηματικές-στατιστικές μεθόδους, (Muijs, D., 2010) προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα για τον πληθυσμό της μελέτης (Floyd J Fowler, Jr. ,2014). Οι ποσοτικές έρευνες είναι συνήθως πρωτογενείς, δηλαδή τα δεδομένα συλλέγονται από τον ερευνητή με σκοπό να ανακαλυφθεί κάτι νέο. (Driscoll, D.L., 2011). Για την γενίκευση των συμπερασμάτων είναι απαραίτητο να μην υπάρχει μεγάλο σφάλμα μεροληψίας στην δειγματοληψία (Creswell J.W.,2013).

**5.3 Πληθυσμός –Δείγμα**

Πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών Προσχολικής αγωγής, μόνιμοι ή αναπληρωτές. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, που εργάζονται στη Χίο, στη Σάμο ή την Μυτιλήνη, ως μόνιμοι ή αναπληρωτές. Στην συντριπτική πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, ηλικίας κυρίως 30-49 ετών, με περισσότερα από 6 έτη προϋπηρεσίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν καμία επιπλέον εκπαίδευση, είτε διαθέτουν Μεταπτυχιακό. Επιπλέον, περίπου οι μισοί έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα.

**5.4 Διαδικασία-Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

To ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δημιουργήθηκε με το Google Form και περιλαμβάνει 37 ερωτήσεις χωρισμένο σε 5 ενότητες. Η 1η ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις, η 2η στην πληρότητα νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος με 3 ερωτήσεις, η 3η στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος με 7 ερωτήσεις, η 4η στην διαπολιτισμική ικανότητα και στη δημιουργία θετικού κλίματος με 8 ερωτήσεις, η 5η στην διαπολιτισμική αγωγή με 9 ερωτήσεις και η 6η στην ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση με 3 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις των ενοτήτων 2-6 είναι πενταβάθμιας κλίμακας Likert 1-5, όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ», η 3 την «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», η 4 την «Συμφωνώ» και η 5 την «Συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε έντυπη μορφή από τους εκπαιδευτικούς ή μέσω της εφαρμογής google forms. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 5 λεπτά περίπου.

**5.5 Εργαλεία ανάλυσης**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό λογισμικό IBM SPSS24, αφού πρώτα έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων. Η ανάλυση χωρίστηκε στην Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική. Επίσης χρησιμοποιήθηκε και το λογισμικό Microsoft Office Excel για σχεδιασμό γραφημάτων.

Στην Περιγραφική Στατιστική, οι ποιοτικές μεταβλητές της έρευνας παρουσιάστηκαν με χρήση ποσοστών και σχετικών συχνοτήτων, ενώ οι ποσοτικές με χρήση της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης.

Στην Επαγωγική Στατιστική πραγματοποιήθηκε Παραγοντική ανάλυση για την εξαγωγή παραγόντων στην 3η ενότητα του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση με τον συντελεστή ΚΜΟ να είναι μεγαλύτερος του 0,5(Καρλής Δ. ,2005). Στις υπόλοιπες ενότητες του ερωτηματολογίου που αποτελούταν από ερωτήσεις τύπου Likert, δημιουργήθηκε ένας παράγοντας για κάθε ενότητα. Η Επαγωγική Στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να εξαχθούν συμπεράσματα και να πραγματοποιηθούν προβλέψεις για το σύνολο του πληθυσμού.

Η δημιουργία των παραγόντων έγινε με χρήση της μέσης τιμής. Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες. Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών ποσοτικής μεταβλητής στις κατηγορίες διχοτομικής μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independent samples t-test για μεγάλα δείγματα (>30) ή ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney U για μικρά δείγματα (<30). Ομοίως για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών ποσοτικών μεταβλητών στις κατηγορίες ποιοτικής μεταβλητής με περισσότερες από 3 κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis για μικρά δείγματα (<30). Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μέσες τιμές είναι ίσες και η εναλλακτική ότι διαφέρουν.

Στο 3ο ερευνητικό ερώτημα για έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Shapiro Wilk. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και η εναλλακτική ότι δεν ακολουθούν. Για έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman που παίρνει τιμές στο διάστημα [-1,1]. Τιμές του συντελεστή κοντά στο 1 υποδηλώνουν έντονη θετική συσχέτιση ενώ τιμές κοντά στο -1 έντονη αρνητική. Τιμές κοντά στο 0 υποδηλώνουν μη συσχέτιση. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μεταβλητές είναι γραμμικά ασυσχέτιστες και η εναλλακτική ότι είναι γραμμικά συσχετισμένες. Επίσης για εύρεση των προβλεπτικών παραγόντων της διαπολιτισμικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης. Εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η διαπολιτισμική αγωγή και ανεξάρτητες η πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος, οι ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος, η δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής, η ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση και η ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Για το μοντέλο η αρχική υπόθεση είναι ότι δεν υπάρχει προσαρμογή και η εναλλακτική ότι υπάρχει. Για τους συντελεστές του μοντέλου η αρχική υπόθεση είναι ότι είναι μηδενικοί και η εναλλακτική ότι είναι διάφοροι του μηδενός. Ο βαθμός προσαρμογής του μοντέλου καθορίζεται από τον συντελεστή R2 με ικανοποιητικές να θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,4. Η στάθμη σημαντικότητας σε όλα τα τεστ ορίστηκε στο 5%. Συνεπώς η αρχική υπόθεση γίνεται δεκτή όταν p-value ≥ 0,05 και απορρίπτεται όταν p-value<0,05(Σιώμκος, Γ. Ι., & Μαύρος, Δ. Α. ,2008).

**5.6 Ηθικά ζητήματα**

Η επιστημονική έρευνα, διέπεται από ένα σύνολο ηθικών ζητημάτων και αξιών που πρέπει να τηρούνται καθώς αποτελεί μία ανθρώπινη δραστηριότητα. Οι ερευνητές οφείλουν να σέβονται τις αρχές δεοντολογίας που διέπουν μια μελέτη από τη φάση σχεδιασμού έως τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων.

Τα θέματα ηθικής δεοντολογίας πρέπει απαραίτητα να ληφθούν υπόψιν από τον ερευνητή(Koocher, G., & Keith-Spiegel, P. ,1998) όπως ορίζει η Αμερικανική ψυχολογική εταιρεία (APA,2001) αλλά και η Βρετανική (BPS,2014). Τηρήθηκαν οι παρακάτω κανόνες:

* Πριν πραγματοποιηθεί η έρευνα ζητήθηκε έγκριση για το θέμα της ερευνητικής πρότασης από τον ιδρυματικό φορέα και τον επόπτη προκειμένου να χαρακτηριστεί χρήσιμη και επωφελής.
* Πριν απαντήσουν στις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους ερευνητικούς στόχους, ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ανώνυμη και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς λόγους.
* Έγινε κατανοητό στους συμμετέχοντες ότι έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα όποτε και αν το θελήσουν, ακόμη και μετά το πέρας της διαδικασίας

**5.7Αξιοπιστία δεδομένων**

Η αξιοπιστία των δεδομένων ελέγχθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Γενικότερα ένα εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο πρέπει οι τιμές του Cronbach Alpha να είναι μεγαλύτερες του 0,7.(Nunnaly J. & Bernstein I. ,1994). Για τους παράγοντες της παρούσας έρευνας η αξιοπιστία ήταν μεγαλύτερη του 0,790.

**5.8 Περιορισμοί-Προβλήματα έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

To δείγμα της έρευνας αποτελούνταν σχεδόν εξολοκλήρου από γυναίκες και δεν ήταν αρκετά μεγάλο για την εφαρμογή των παραμετρικών κριτηρίων σε κάθε περίπτωση. Επιπλέον, δεν υπήρχε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που να έχει συμμετάσχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Ακόμη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζονται στην Χίο ή στη Μυτιλήνη. Τα αποτελέσματα της έρευνας λόγω των παραπάνω περιορισμών δε γίνεται να γενικευθούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Βορειανατολικού Αιγαίου. Επιπλέον η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε συγκεκριμένες περιοχές οπότε δε είναι δυνατή η επαναληψιμότητα της ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα δεδομένου ότι το συγκεκριμένο θέμα είναι αρκετά επίκαιρο και οι εξελίξεις γρήγορες.

Προτείνεται μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, ισόποσα κατανεμημένου ως προς το φύλο, με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα και από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Με αφορμή την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και για την βαθύτερη μελέτη άλλων πτυχών του προσφυγικού ζητήματος σε σχέση με την εκπαίδευση.

**Κεφάλαιο 6o: Αποτελέσματα**

**6.1 Περιγραφική Στατιστική**

Παρακάτω παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα της μελέτης η οποία διεξήχθη σε 100 εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής των νησιών του Βορειοανατολικού Αιγαίου, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις τους σχετικά με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία των νησιών. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 2 επιμέρους ενότητες:

1) Δημογραφικά στοιχεία

2) Απόψεις Νηπιαγωγών, η οποία αναλύεται σε 5 υποενότητες:

Α. Νομοθεσία και ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Β. Ελλείψεις σε υποδομές, προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό

Γ. Διαπολιτισμική Ικανότητα νηπιαγωγών

Δ. Περιθωριοποίηση παιδιών-προσφύγων

Ε. Ανάγκη για Διαπολιτισμική Επιμόρφωση

**6.2 Δημογραφικά**

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Τα στοιχεία αυτά είναι το φύλο, η ηλικία, η επιπλέον εκπαίδευση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η εργασιακή σχέση, η συμμετοχή ή όχι των ερωτηθέντων σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα και το νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου στο οποίο εργάζονται τώρα.

Στον Πίνακα 1 (και Γραφήματα 1-7) παρατίθενται οι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Σχετικά με το φύλο, το 99% (Ν=99), δηλαδή σχεδόν όλοι, είναι γυναίκες εκτός από το 1% (Ν=1) που είναι άνδρας. Επίσης, το 53% (Ν=53) είναι άτομα ηλικίας 30-39 ετών, το 26% (Ν=26) 40-49 ετών, το 11% (Ν=11) 50 ετών και πάνω και το 10% (Ν=10) έως και 29 ετών. Επιπλέον, το 47% (Ν=47) των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν καμία επιπλέον εκπαίδευση, το 46% (Ν=46) διαθέτουν Μεταπτυχιακό, το 5% (Ν=5) 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 2% (Ν=2) Διδακτορικό. Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, το 27% (Ν=27) ανέφεραν πως έχουν 6-10 έτη, το 26% (Ν=26) 11-15 έτη, το 24% (Ν=24) 16 έτη και πάνω και το 23% (Ν=23) 0-5 έτη προϋπηρεσίας. Σχετικά με την εργασιακή σχέση των ερωτηθέντων, το 54% (Ν=54) απάντησαν πως είναι μόνιμοι, ενώ το υπόλοιπο 46% (Ν=46) αναπληρωτές. Ακόμη, το 54% (Ν=54) των ερωτηθέντων δήλωσαν πως έχουν συμμετέχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, σε αντίθεση με το 46% (Ν=46) που απάντησαν αρνητικά. Τέλος, αναφορικά με το νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου στο οποίο οι συμμετέχοντες εργάζονται τώρα, το 50% (Ν=50) ανέφεραν τη Χίο, το 33% (Ν=33) τη Μυτιλήνη και το 17% (Ν=17) τη Σάμο.

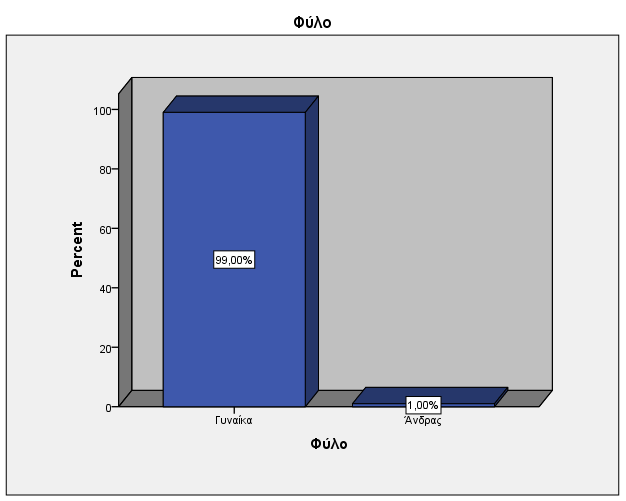
Πίνακας 1.

*Δημογραφικά στοιχεία*

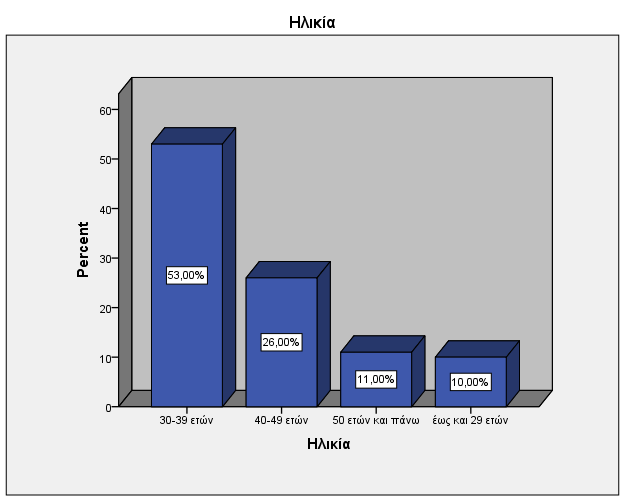
|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Δημογραφικά στοιχεία** | **Κατηγορίες** | **Ν** | **f%** |
| **Φύλο** | Γυναίκα  Άνδρας | 99  1 | 99,0  1,0 |
| **Ηλικία** | 30-39 ετών  40-49 ετών  50 ετών και πάνω  έως και 29 ετών | 53  26  11  10 | 53,0  26,0  11,0  10,0 |
| **Επιπλέον εκπαίδευση** | Καμία  Μεταπτυχιακό  2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ  Διδακτορικό | 47  46  5  2 | 47,0  46,0  5,0  2,0 |
| **Χρόνια προϋπηρεσίας** | 6-10 έτη  11-15 έτη  16 έτη και πάνω  0-5 έτη | 27  26  24  23 | 27,0  26,0  24,0  23,0 |
| **Εργασιακή σχέση** | Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια | 54  46 | 54,0  46,0 |
| **Έχετε συμμετάσχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα;** | Ναι  Όχι | 54  46 | 54,0  46,0 |
| **Σε ποιο νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου εργάζεστε τώρα;** | Χίος  Μυτιλήνη  Σάμος | 50  33  17 | 50,0  33,0  17,0 |

Ν: Συχνότητα

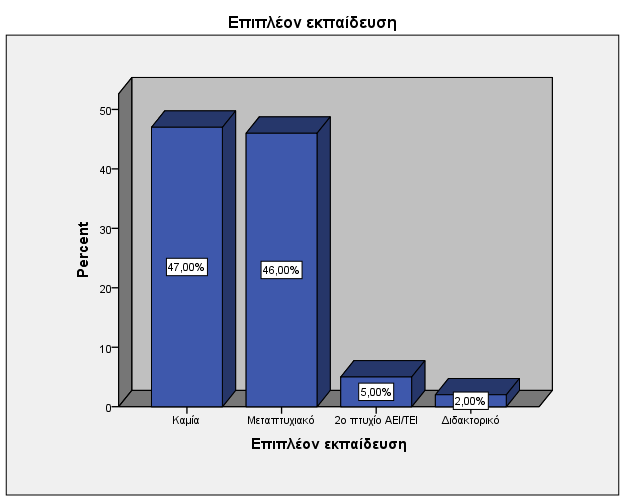
f %: Σχετική συχνότητα



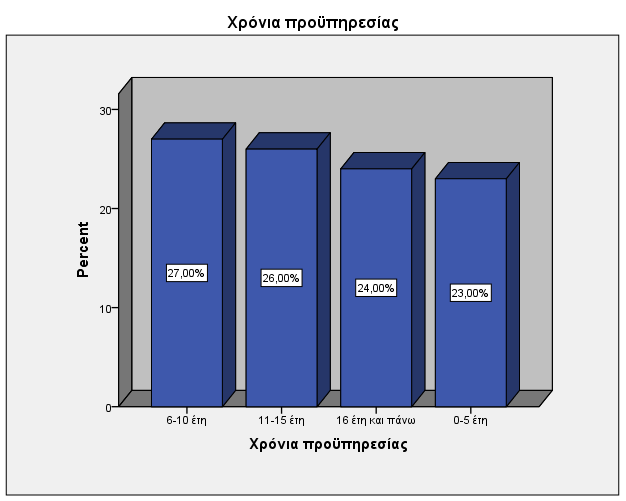
*Γράφημα 1.* Φύλο



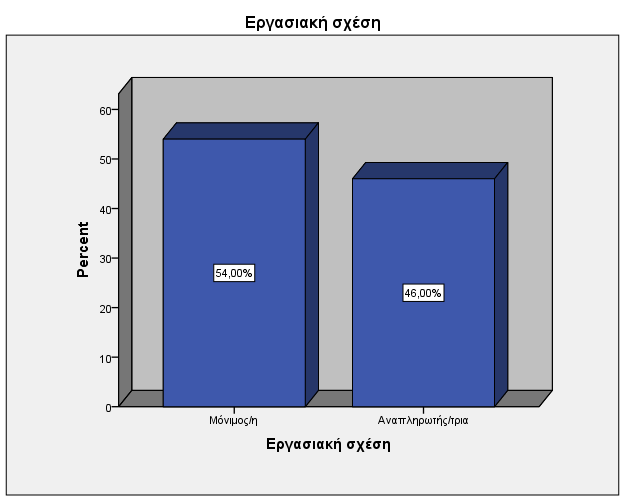
*Γράφημα 2.* Ηλικία



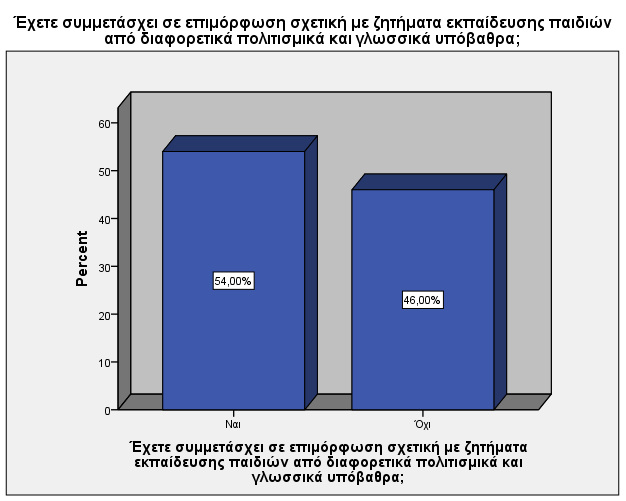
*Γράφημα 3.* Επιπλέον εκπαίδευση



*Γράφημα 4.* Χρόνια προϋπηρεσίας



*Γράφημα 5.* Εργασιακή σχέση



*Γράφημα 6.* Έχετε συμμετάσχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα;



*Γράφημα 7.* Σε ποιο νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου εργάζεστε τώρα;

**6.3 Απόψεις Νηπιαγωγών**

Α. Νομοθεσία και ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

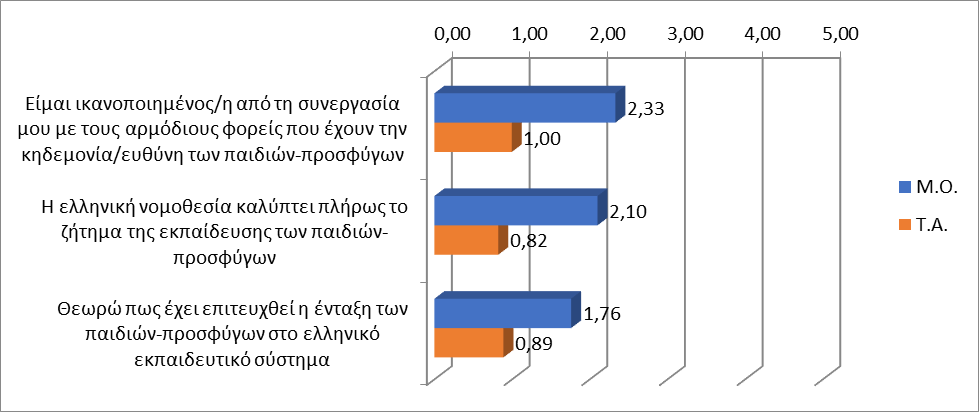
Στην παρούσα υποενότητα παρατίθενται οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών σχετικά με τις απόψεις τους για την ελληνική νομοθεσία και την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5 όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ», η 3 την «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», η 4 την «Συμφωνώ» και η 5 την «Συμφωνώ απόλυτα».

Από τον Πίνακα 2 (Γράφημα 8) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες διαφωνούν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-προσφύγων (Μ.Ο.=2,33), ότι η ελληνική νομοθεσία καλύπτει πλήρως το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων (Μ.Ο.=2,10) και πως έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μ.Ο.=1,76). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,82, 1,00]. Θεωρούν πως το κράτος δεν είναι έτοιμο για την ένταξη παιδιών προσφύγων και δε μπορεί να βοηθήσει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 2.

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για την νομοθεσία και την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προτάσεις** | **Μ.Ο.** | **T.A.** |
| Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία μου με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-προσφύγων | 2,33 | 1,00 |
| Η ελληνική νομοθεσία καλύπτει πλήρως το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων | 2,10 | 0,82 |
| Θεωρώ πως έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα | 1,76 | 0,89 |



*Γράφημα 8.* Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για την νομοθεσία και την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Β. Ελλείψεις σε υποδομές, προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών σχετικά με τις απόψεις τους όσον αφορά βασικές ελλείψεις σε υποδομές, προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5 όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ», η 3 την «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», η 4 την «Συμφωνώ» και η 5 την «Συμφωνώ απόλυτα».

Από τον Πίνακα 3 (Γράφημα 9) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως δεν υπάρχει απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό ειδικά διαμορφωμένο για την εκπαίδευση σε παιδιά πρόσφυγες (Μ.Ο.=4,27), ούτε αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι σε θέματα προσφύγων και αλλόγλωσσων μαθητών (Μ.Ο.=4,26) αλλά ούτε και επαρκείς υποδομές για την συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας (Μ.Ο.=4,26). Επίσης, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των Νηπιαγωγών ότι η ύπαρξη διαμεσολαβητή/διερμηνέα στην τάξη του παιδιού-πρόσφυγα είναι απαραίτητη για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή (Μ.Ο.=4,23), ότι δεν υπάρχουν διαμεσολαβητές/διερμηνείς για τα παιδιά-πρόσφυγες με ελάχιστη/μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας (Μ.Ο.=4,17), ούτε αρκετοί νηπιαγωγοί να αναλάβουν την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων (Μ.Ο.=3,85). Τέλος, συμφωνούν ότι η διάταξη και τα υλικά της τάξης θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν τουλάχιστον τρεις πολιτισμικές ομάδες (Μ.Ο.=3,84), για να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,99, 1,34].

Πίνακας 3.

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για* *ελλείψεις σε υποδομές, προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προτάσεις** | **Μ.Ο.** | **T.A.** |
| Δεν υπάρχει απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό ειδικά διαμορφωμένο για την εκπαίδευση σε παιδιά πρόσφυγες | 4,27 | 0,99 |
| Δεν υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι σε θέματα προσφύγων και αλλόγλωσσων μαθητών | 4,26 | 1,00 |
| Δεν υπάρχουν επαρκείς υποδομές για την συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας | 4,26 | 1,04 |
| Η ύπαρξη διαμεσολαβητή/διερμηνέα στην τάξη του παιδιού-πρόσφυγα είναι απαραίτητη για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή | 4,23 | 1,03 |
| Δεν υπάρχουν διαμεσολαβητές/διερμηνείς για τα παιδιά-πρόσφυγες με ελάχιστη/μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας | 4,17 | 1,02 |
| Δεν υπάρχουν αρκετοί νηπιαγωγοί να αναλάβουν την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων | 3,85 | 1,34 |
| Πιστεύω ότι η διάταξη και τα υλικά της τάξης θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν τουλάχιστον τρεις πολιτισμικές ομάδες | 3,84 | 1,09 |

*Γράφημα 9.*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για ελλείψεις σε υποδομές, προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό

Γ. Διαπολιτισμική Ικανότητα νηπιαγωγών

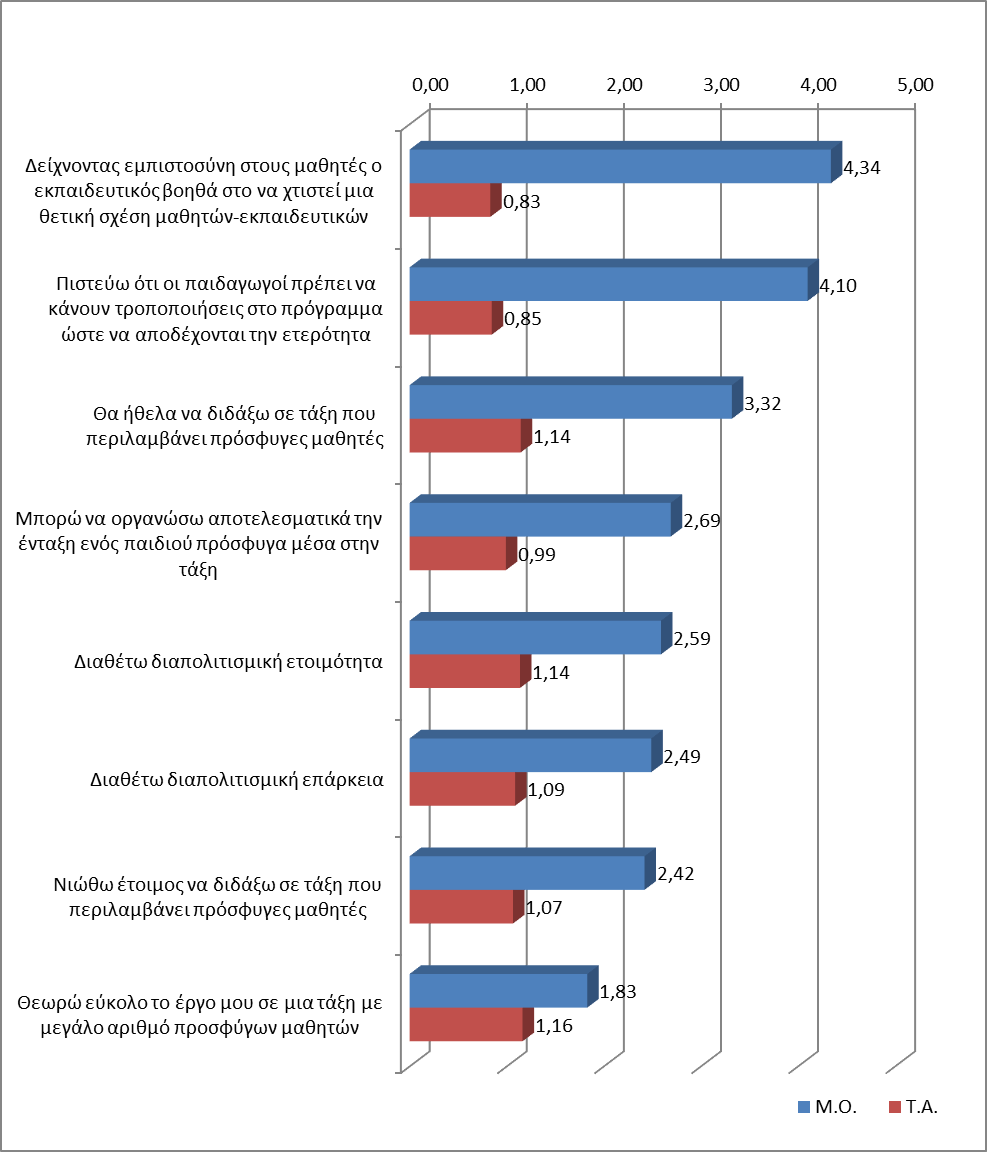
Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών σχετικά με τις απόψεις τους όσον αφορά την διαπολιτισμική τους ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να διδάξουν σε παιδιά-πρόσφυγες. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5 όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ», η 3 την «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», η 4 την «Συμφωνώ» και η 5 την «Συμφωνώ απόλυτα».

Από τον Πίνακα 4 (Γράφημα 10) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως δείχνοντας εμπιστοσύνη στους μαθητές ο εκπαιδευτικός βοηθά στο να χτιστεί μια θετική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=4,34) και οι παιδαγωγοί πρέπει να κάνουν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα ώστε να αποδέχονται την ετερότητα (Μ.Ο.=4,10). Επίσης, δεν υπάρχει συμφωνία, ούτε και διαφωνία μεταξύ των Νηπιαγωγών για το αν θα ήθελαν να διδάξουν σε τάξη που περιλαμβάνει πρόσφυγες μαθητές (Μ.Ο.=3,32) και για το αν μπορούν να οργανώσουν αποτελεσματικά την ένταξη ενός παιδιού πρόσφυγα μέσα στην τάξη (Μ.Ο.=2,69). Επιπροσθέτως, οι Νηπιαγωγοί μάλλον διαφωνούν ότι διαθέτουν διαπολιτισμική ετοιμότητα (Μ.Ο.=2,59) ή διαπολιτισμική επάρκεια (Μ.Ο.=2,49) και ότι νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν σε τάξη που περιλαμβάνει πρόσφυγες μαθητές (Μ.Ο.=2,42). Τέλος, οι συμμετέχοντες διαφωνούν σχετικά με την άποψη πως το έργο τους σε μια τάξη με μεγάλο αριθμό προσφύγων μαθητών είναι εύκολο (Μ.Ο.=1,83). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,83, 1,16].

Πίνακας 4.

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για* *την διαπολιτισμική τους ικανότητα*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προτάσεις** | **M.O.** | **T.A.** |
| Δείχνοντας εμπιστοσύνη στους μαθητές ο εκπαιδευτικός βοηθά στο να χτιστεί μια θετική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών | 4,34 | 0,83 |
| Πιστεύω ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να κάνουν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα ώστε να αποδέχονται την ετερότητα | 4,10 | 0,85 |
| Θα ήθελα να διδάξω σε τάξη που περιλαμβάνει πρόσφυγες μαθητές | 3,32 | 1,14 |
| Μπορώ να οργανώσω αποτελεσματικά την ένταξη ενός παιδιού πρόσφυγα μέσα στην τάξη | 2,69 | 0,99 |
| Διαθέτω διαπολιτισμική ετοιμότητα | 2,59 | 1,14 |
| Διαθέτω διαπολιτισμική επάρκεια | 2,49 | 1,09 |
| Νιώθω έτοιμος να διδάξω σε τάξη που περιλαμβάνει πρόσφυγες μαθητές | 2,42 | 1,07 |
| Θεωρώ εύκολο το έργο μου σε μια τάξη με μεγάλο αριθμό προσφύγων μαθητών | 1,83 | 1,16 |



*Γράφημα 10.* Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για την διαπολιτισμική τους ικανότητα

Δ. Περιθωριοποίηση παιδιών-προσφύγων

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών σχετικά με τις απόψεις τους όσον αφορά την περιθωριοποίηση παιδιών-προσφύγων. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5 όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ», η 3 την «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», η 4 την «Συμφωνώ» και η 5 την «Συμφωνώ απόλυτα».

Από τον Πίνακα 5 (Γράφημα 11) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν απόλυτα πως πρέπει οι εκπαιδευτικοί να σέβονται όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής (Μ.Ο.=4,45) και πως η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Μ.Ο.=4,40). Επιπλέον, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των Νηπιαγωγών στο ότι η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να διέπει ως φιλοσοφία την λειτουργία κάθε δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μ.Ο.=4,38), κάθε παιδί θα πρέπει να εμπλέκεται στο κανονικό καθημερινό πρόγραμμα και να του ανατίθενται εργασίες και πρωτοβουλίες (Μ.Ο.=4,34), όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής έχουν δικαιώματα να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μ.Ο.=4,27), η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα ενισχυθεί όταν οι πολιτισμικές τους καταβολές εκτιμώνται από τον εκπαιδευτικό (Μ.Ο.=4,24) και ότι στο ετήσιο σχολικό πρόγραμμα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι πολιτισμικές απόψεις μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας (Μ.Ο.=3,98). Τέλος, οι συμμετέχοντες διαφωνούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύσσεται σε βάρος της εθνικής (Μ.Ο.=2,23) και ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίζει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μ.Ο.=2,19). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,87, 1,12].

Πίνακας 5.

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για* *την περιθωριοποίηση παιδιών-προσφύγων*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προτάσεις** | **Μ.Ο.** | **Τ.Α.** |
| Πρέπει να τα σεβόμαστε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής | 4,45 | 0,87 |
| Η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων | 4,40 | 0,91 |
| Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να διέπει ως φιλοσοφία την λειτουργία κάθε δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος | 4,38 | 0,92 |
| Πιστεύω ότι κάθε παιδί θα πρέπει να εμπλέκεται στο κανονικό καθημερινό πρόγραμμα και να του ανατίθενται εργασίες και πρωτοβουλίες | 4,34 | 0,95 |
| Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής έχουν δικαιώματα να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα | 4,27 | 0,92 |
| Η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα ενισχυθεί όταν οι πολιτισμικές τους καταβολές εκτιμώνται από τον εκπαιδευτικό | 4,24 | 0,90 |
| Πιστεύω ότι στο ετήσιο σχολικό πρόγραμμα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι πολιτισμικές απόψεις μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας | 3,98 | 1,01 |
| Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύσσεται σε βάρος της εθνικής | 2,23 | 1,12 |
| Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίζει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος | 2,19 | 1,11 |

*Γράφημα 11.* Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για την περιθωριοποίηση παιδιών-προσφύγων

Ε. Ανάγκη για Διαπολιτισμική Επιμόρφωση

Στην παρούσα υποενότητα παρατίθενται οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών σχετικά με τις απόψεις τους για την ανάγκη για την διαπολιτισμική τους επιμόρφωση. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5 όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ», η 3 την «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», η 4 την «Συμφωνώ» και η 5 την «Συμφωνώ απόλυτα».

Από τον Πίνακα 6 (Γράφημα 12) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η παρούσα κατάσταση καθιστά απαραίτητη οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης σχετική με την διαπολιτισμική αγωγή (Μ.Ο.=4,39), η δια βίου επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας είναι επιτακτική (Μ.Ο.=4,26) και η χαμηλή κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή επηρεάζει την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία (Μ.Ο.=4,11). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,99, 1,09].

Πίνακας 6.

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για την ανάγκη για την διαπολιτισμική τους επιμόρφωση*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Προτάσεις** | **Μ.Ο.** | **Τ.Α.** |
| Η παρούσα κατάσταση καθιστά απαραίτητη οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης σχετική με την διαπολιτισμική αγωγή | 4,39 | 0,99 |
| Η δια βίου επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας είναι επιτακτική | 4,26 | 0,99 |
| Η χαμηλή κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική. αγωγή επηρεάζει την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία | 4,11 | 1,09 |

*Γράφημα 12.* Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις Νηπιαγωγών για την ανάγκη για την διαπολιτισμική τους επιμόρφωση

**6.4 Επαγωγική Στατιστική**

Στην ενότητα αυτή θα μελετηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα

1)Ποιες είναι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;

2) Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των ερωτηθέντων;

3)Ποιοί είναι οι προβλεπτικοί παράγοντες της διαπολιτισμικής αγωγής;

Πριν τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε Παραγοντική ανάλυση για εξαγωγή παραγόντων.

**6.5 Παραγοντική ανάλυση**

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης για την ενότητα Γ.«Διαπολιτισμική Ικανότητα νηπιαγωγών». Τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση καθώς ο συντελεστής ΚΜΟ ήταν 0,773>0,7. Προέκυψαν 2 παράγοντες που ερμηνεύουν το 72,91% της συνολικής διακύμανσης. Τα στοιχεία με υψηλές φορτίσεις (>40) στον αντίστοιχο παράγοντα, μετά από περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax εμφανίζονται στον πίνακα. Συγκεκριμένα, ο 1ος παράγοντας περιλαμβάνει τις προτάσεις Γ1,Γ2,Γ3,Γ4,Γ5,Γ6, ερμηνεύει το 48,77% της συνολικής διακύμανσης και ονομάστηκε «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας». Επίσης, ο 2ος παράγοντας περιλαμβάνει τις προτάσεις Γ7 και Γ8, ερμηνεύει το 24,14% της συνολικής διακύμανσης και ονομάστηκε «Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής».

Πίνακας 7.

*Παραγοντική ανάλυση Διαπολιτισμικής Ικανότητας νηπιαγωγών με περιστροφή Varimax*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Παράγοντες (ΚΜΟ=0,773, Διακύμανση=72,91%)** | | |
| **Προτάσεις** | **1** | **2** |
| Πρόταση Γ1 | ,887 |  |
| Πρόταση Γ2 | ,897 |  |
| Πρόταση Γ3 | ,901 |  |
| Πρόταση Γ4 | ,510 |  |
| Πρόταση Γ5 | ,881 |  |
| Πρόταση Γ6 | ,633 |  |
| Πρόταση Γ7 |  | ,907 |
| Πρόταση Γ8 |  | ,933 |
| **Cronbach Alpha** | 0,874 | 0,878 |
| **Διακύμανση** | 48,77 | 24,14 |

Επίσης, στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας. Προκύπτει ότι για την «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» η αξιοπιστία είναι α=0,874, για την «Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής» α=0,878, για την «Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος» α=0,794, για τις «Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος» α=0,877, για την «Διαπολιτισμική αγωγή» α=0,905 και για την «Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση» α=0,827.

Πίνακας 8.

*Ανάλυση αξιοπιστίας*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **Ερωτήσεις** | **Cronbach Alpha** |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | Γ1-Γ6 | 0,874 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | Γ7-Γ8 | 0,878 |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | Α1-Α3 | 0,794 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | Β1-Β7 | 0,877 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | Δ1-Δ2,Δ3R,Δ4-Δ5,Δ6R,Δ7-Δ9 | 0,905 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | Ε1-Ε3 | 0,827 |

**1ο Ερευνητικό ερώτημα**

Ποιες είναι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Στον Πίνακα 9 (Γράφημα 13) παρατίθενται οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5 όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», η 2 την «Διαφωνώ», η 3 την «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», η 4 την «Συμφωνώ» και η 5 την «Συμφωνώ απόλυτα».

Προκύπτει ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζουν συμφωνία ως προς τους παράγοντες «Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση» (Μ.Ο.=4,26), «Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής» (Μ.Ο.=4,22), «Διαπολιτισμική αγωγή» (Μ.Ο.=4,19) και «Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος» (Μ.Ο.=4,13). Ωστόσο, παρατηρείται μάλλον διαφωνία απόψεων ως προς τον παράγοντα «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» (Μ.Ο.=2,56) και σαφή διαφωνία αντιλήψεων ως προς τον παράγοντα «Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος» (Μ.Ο.=2,06). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,73, 0,88].

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την διαπολιτισμική τους επιμόρφωση ώστε να είναι ικανοί να ανταπεξέρθουν στα νέα δεδομένα, απαραίτητη τη δημιουργία θετικού κλίματος για την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων και πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι κατάλληλα οργανωμένο για να πραγματοποιηθεί η ένταξη των παιδιών προσφύγων. Από την άλλη όμως διαφωνούν στο κατά πόσο η νομοθεσία είναι σαφής και πλήρης για το θέμα της ένταξης.

Πίνακας 9.

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις ερωτηθέντων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Παράγοντες** | **M.O.** | **T.A.** |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 4,26 | 0,88 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | 4,22 | 0,79 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | 4,19 | 0,73 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | 4,13 | 0,82 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 2,56 | 0,86 |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | 2,06 | 0,76 |

*Γράφημα 13.* Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για απόψεις ερωτηθέντων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

**2ο Ερευνητικό ερώτημα**

Ποια η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των ερωτηθέντων;

* Φύλο

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση (p>0,05). Εξάλλου η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων δόθηκε από γυναίκες και μόλις μια απάντηση από άντρα εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 10.

*Έλεγχοι Mann-Whitney για τους παράγοντες ως προς το φύλο*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Παράγοντες** | **U** | **p** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | 44,5 | 0,861 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | 33,0 | 0,566 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 4,0 | 0,114 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | 41,0 | 0,761 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | 22,5 | 0,348 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 16,5 | 0,243 |

* Ηλικία

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση (p>0,05). Η ηλικία δεν φαίνεται να είναι ένας παράγοντας ο οποίος επηρέασε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση.

Πίνακας 11.

*Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες ως προς την ηλικία*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντες** | **H** | **df** | **p** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | 3,424 | 3 | 0,331 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | 4,988 | 3 | 0,173 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 3,091 | 3 | 0,378 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | 2,349 | 3 | 0,503 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | 2,017 | 3 | 0,569 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 7,193 | 3 | 0,066 |

* Επιπλέον εκπαίδευση

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την επιπλέον εκπαίδευση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» (Η(3)=13,796, p=0,003<0,05). Φαίνεται λοιπόν πως η επιπλέον εκπαίδευση των Νηπιαγωγών να επηρεάζει την άποψη τους για την ικανότητα διαπολισμικής διδασκαλίας που διαθέτουν.

Από τον Πίνακα 13 (Γράφημα 14) προκύπτει ότι στον παράγοντα αυτό μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που είναι κάτοχοι Διδακτορικού (97,75), μικρότερη αντίστοιχα εκείνοι που δεν διαθέτουν καμία επιπλέον εκπαίδευση (40,76) και ενδιάμεση αυτή που έχουν 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ(55,80) ή Μεταπτυχιακό (57,83). Οι κάτοχοι Διδακτορικού νιώθουν ικανότεροι στη διαπολιτισμική διδασκαλία από εκείνους που δε διαθέτουν καμία επιπλέον εκπαίδευση.

Πίνακας 12.

*Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες ως προς την επιπλέον εκπαίδευση*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντες** | **H** | **df** | **p** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | 5,755 | 3 | 0,124 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | 1,706 | 3 | 0,636 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 13,796 | 3 | **0,003** |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | 3,465 | 3 | 0,325 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | 4,411 | 3 | 0,220 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 3,822 | 3 | 0,281 |

Πίνακας 13.

*Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για την ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλία ως προς επιπλέον εκπαίδευση*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **Επιπλέον εκπαίδευση** | **N** | **Μέση βαθμίδα** |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ | 5 | 55,80 |
| Μεταπτυχιακό | 46 | 57,83 |
| Διδακτορικό | 2 | 97,75 |
| Καμία | 47 | 40,76 |

*Γράφημα 14.* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για την ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλία ως προς επιπλέον εκπαίδευση

* Χρόνια προϋπηρεσίας

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση» (Η(3)=8,176, p=0,043<0,05). Από τον Πίνακα 15 (Γράφημα 15) προκύπτει ότι στον παράγοντα αυτό μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που έχουν 6-10 έτη προϋπηρεσίας (63,02), ενώ μικρότερη αντίστοιχα εκείνοι με 11-15 έτη (43,86) ή περισσότερα από 16 έτη προϋπηρεσίας (44,81) ή 0-5 έτη (46,80). Τα χρόνια υπηρεσίας στο νηπιαγωγείο επηρεάζουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαπολιτισμική επιμόρφωση.

Πίνακας 14.

*Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντες** | **H** | **df** | **p** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | 6,811 | 3 | 0,078 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | 5,124 | 3 | 0,163 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 2,838 | 3 | 0,417 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | 2,694 | 3 | 0,441 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | 6,984 | 3 | 0,072 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 8,176 | 3 | **0,043** |

Πίνακας 15.

*Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για ανάγκη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης ως προς χρόνια προϋπηρεσίας*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **Χρόνια προϋπηρεσίας** | **N** | **Μέση βαθμίδα** |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 0-5 έτη | 23 | 46,80 |
| 6-10 έτη | 27 | 63,02 |
| 11-15 έτη | 25 | 43,86 |
| 16 έτη και πάνω | 24 | 44,81 |

*Γράφημα 15.* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για ανάγκη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης ως προς χρόνια προϋπηρεσίας

* Εργασιακή σχέση

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την εργασιακή σχέση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών στον παράγοντα «Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος» (t(98)=2,403, p=0,018). Από τον Πίνακα 17 (Γράφημα 16) προκύπτει ότι στον παράγοντα αυτό μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζουν οι μόνιμοι (Μ.Ο.=2,23) ενώ μικρότερη οι αναπληρωτές (Μ.Ο.=1,87). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η νομοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος καλύπτει σε μεγάλο βαθμό το θέμα της ένταξης παιδιών προσφύγων στο ελληνικό νηπιαγωγείο σε αντίθεση με τους αναπληρωτές.

Πίνακας 16.

*Έλεγχοι independent samples t-test για τους παράγοντες των απόψεων ως προς την εργασιακή σχέση*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **t** | **df** | **p** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | 2,403 | 98 | **0,018** |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | -1,422 | 96,882 | 0,158 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 0,295 | 98 | 0,769 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | -0,855 | 98 | 0,395 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | -0,646 | 98 | 0,520 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | -1,749 | 97 | 0,083 |

Πίνακας 17.

*Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών για την πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος ως προς εργασιακή σχέση*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **Εργασιακή σχέση** | **N** | **M.Ο.** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | Μόνιμος/η | 54 | 2,23 |
| Αναπληρωτής/τρια | 46 | 1,87 |

*Γράφημα 16.* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών για την πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος ως προς εργασιακή σχέση

* Έχετε συμμετάσχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα;

Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς τη συμμετοχή τους ή μη σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, δηλαδή σε διαπολιτισμική επιμόρφωση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών στον παράγοντα «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» (t(98)=-4,424, p=0,000). Από τον Πίνακα 19 (Γράφημα 17) προκύπτει ότι στον παράγοντα αυτό μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζουν εκείνοι που έχουν συμμετέχει (Μ.Ο.=2,88) ενώ μικρότερη εκείνοι που απάντησαν αρνητικά (Μ.Ο.=2,18).

Πίνακας 18.

*Έλεγχοι independent samples t-test για τους παράγοντες ως προς τη συμμετοχή σε διαπολιτισμική επιμόρφωση*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **t** | **df** | **p** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | -1,031 | 98 | 0,305 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | 0,683 | 98 | 0,497 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | -4,424 | 98 | **0,000** |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | -0,662 | 98 | 0,510 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | -1,022 | 98 | 0,309 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | -1,093 | 97 | 0,277 |

Πίνακας 19.

*Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών για προθυμία για ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίαςως προς τη συμμετοχή σε διαπολιτισμική επιμόρφωση*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **Συμμετοχή σε διαπολιτισμική επιμόρφωση** | **N** | **M.Ο.** |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | Όχι | 46 | 2,18 |
| Ναι | 54 | 2,88 |

*Γράφημα 17.* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών για προθυμία για ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας ως προς τη συμμετοχή σε διαπολιτισμική επιμόρφωση

* Σε ποιο νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου εργάζεστε τώρα;

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου στο οποίο εργάζονται, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες «Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος» (Η(2)=7,041, p=0,030<0,05) και «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» (Η(2)=11,482, p=0,003<0,05). Από τον Πίνακα 21 (Γράφημα 18) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που εργάζονται στη Σάμο (63,12), ενώ μικρότερη αντίστοιχα αυτοί που εργάζονται στη Χίο (43,45). Επίσης, ομοίως στον παράγοντα «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που εργάζονται στη Σάμο (68,56), ενώ μικρότερη αντίστοιχα αυτοί που εργάζονται στη Χίο (41,98).

Πίνακας 20

*Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες ως προς το νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντες** | **H** | **df** | **P** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | 7,041 | 2 | **0,030** |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | 4,415 | 2 | 0,110 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | 11,482 | 2 | **0,003** |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | 2,257 | 2 | 0,324 |
| Διαπολιτισμική αγωγή | 1,219 | 2 | 0,544 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 1,636 | 2 | 0,441 |

Πίνακας 21

*Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για παράγοντες ως προς νησί Βορειανατολικού Αιγαίου*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Παράγοντας** | **Νησί Β.Α. Αιγαίου** | **N** | **Μέση βαθμίδα** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | Χίος  Μυτιλήνη  Σάμος | 50  33  17 | 43,45  54,68  63,12 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | Χίος  Μυτιλήνη  Σάμος | 50  33  17 | 41,98  54,11  68,56 |



*Γράφημα 18.* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων των παραγόντων ως προς νησί Βορειανατολικού Αιγαίου

**3ο ερευνητικό ερώτημα**

Ποιοί είναι οι προβλεπτικοί παράγοντες της διαπολιτισμικής αγωγής;

O Πίνακας 22 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου κανoνικότητας με χρήση του Shapiro Wilk test για τους παράγοντες όπου η κανονικότητα δεν ικανοποιήθηκε σε καμία περίπτωση (p<0,05).

Πίνακας 22.

*Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας των παραγόντων με χρήση του Shapiro Wilk test*

|  |  |
| --- | --- |
| **Παράγοντες** | **P** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | **0,000** |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | **0,000** |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | **0,046** |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | **0,000** |
| Διαπολιτισμική αγωγή | **0,000** |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | **0,000** |

O Πίνακας 23 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των παραγόντων με την «Διαπολιτισμική αγωγή». Προκύπτει ότι ο παράγοντας «Διαπολιτισμική αγωγή» εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με

* Τις «Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος» (r=0,337, p<0,01)
* Την «Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής» (r=0,558, p<0,01)
* Tην «Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση» (r=0,563, p<0,01)

ενώ εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με

* Την «Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος» (r=-0,206, p<0,05).

Πίνακας 23.

*Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων με την «Διαπολιστιμική αγωγή»*

|  |  |
| --- | --- |
| **Παράγοντες** | **Διαπολιτισμική αγωγή** |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | -,206\* |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | ,337\*\* |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | -0,010 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | ,568\*\* |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | ,563\*\* |

\*Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

\*\*Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

O Πίνακας 24 παρουσιάζει τα αποτελέσματα προσαρμογής του πολλαπλού γραμμικού μοντέλου παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Διαπολιτισμική αγωγή» και ανεξάρτητες τις υπόλοιπες μεταβλητές των παραγόντων. Προκύπτει ότι το μοντέλο προσαρμόζεται στα δεδομένα (F(5,93)=36,859, p=0,000<0,05) με πολύ καλό βαθμό προσαρμογής AdjR2=0,647>0,4.

Πίνακας 24.

*Αποτελέσματα προσαρμογής του πολλαπλού γραμμικού μοντέλου*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Εξαρτημένη** | **R** | **R2** | **AdjR2** | **F** | **df1** | **df2** | **P** |
| Διαπολιτισμική αγωγή | 0,815 | 0,665 | 0,647 | 36,859 | 5 | 93 | **0,000** |

Ανεξάρτητες: Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας, Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση, Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος, Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος, Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής

O Πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συντελεστών του μοντέλου της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Διαπολιτισμική αγωγή» και ανεξάρτητες τις υπόλοιπες μεταβλητές των παραγόντων. Προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή έχει η ανεξάρτητη μεταβλητή «Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής» (t=5,269, p=0,000<0,05) και η «Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση» (t=4,900, p=0,000<0,05). Στατιστικά σημαντικός θεωρήθηκε και ο σταθερός όρος (t=2,943, p=0,004<0,05). To φαινόμενο της πολυσυγγραμικότητας δεν εμφανίστηκε σε καμία περίπτωση (Tolerance>0,1 & VIF<10). To πολλαπλό γραμμικό μοντέλο προσδιορίζεται από την παρακάτω μαθηματική εξίσωση:

**Διαπολιτισμική αγωγή= 1,179 - 0,040 \* Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος - 0,071 \*** **Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος + 0,422 \* Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής + 0,377 \* Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση - 0,002 \* Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας**

Πίνακας 25.

*Αποτελέσματα των συντελεστών του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ανεξάρτητες** | **B** | **Beta** | **t** | **P** | **Tolerance** | **VIF** |
| Σταθερός όρος | 1,179 |  | 2,943 | **0,004** |  |  |
| Πληρότητα νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος | -0,040 | -0,042 | -0,479 | 0,633 | 0,479 | 2,087 |
| Ελλείψεις εκπαιδευτικού συστήματος | -0,071 | -0,080 | -0,999 | 0,320 | 0,569 | 1,756 |
| Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής | 0,422 | 0,458 | 5,269 | **0,000** | 0,478 | 2,094 |
| Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση | 0,377 | 0,452 | 4,900 | **0,000** | 0,424 | 2,360 |
| Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας | -0,002 | -0,002 | -0,027 | 0,979 | 0,586 | 1,706 |

Εξαρτημένη: Διαπολιτισμική αγωγή

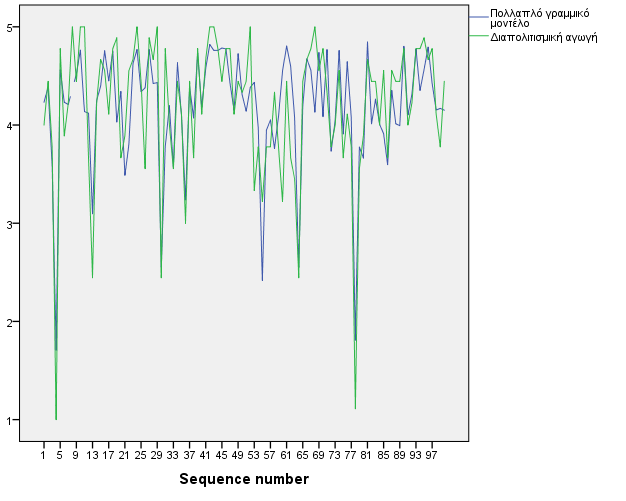
Το Γράφημα 19 παρουσιάζει την στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη. Προκύπτει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «Δημιουργία θετικών σχέσεων-κλίματος αποδοχής» έχει 44,29% (Beta=0,458) της συνολικής επίδρασης στην εξαρτημένη και η ανεξάρτητη «Ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση» το 43,71% (Beta=0,452).

Διαπολιτισμική αγωγή

**44,29% (Beta=0,458)** **43,71% (Beta=0,452)**

*Γράφημα 19.* Στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη

To Γράφημα 20 παρουσιάζει την προσαρμογή του πολλαπλού γραμμικού μοντέλου, η οποία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική καθώς οι τιμές είναι αρκετά «κοντά» στις πραγματικές.



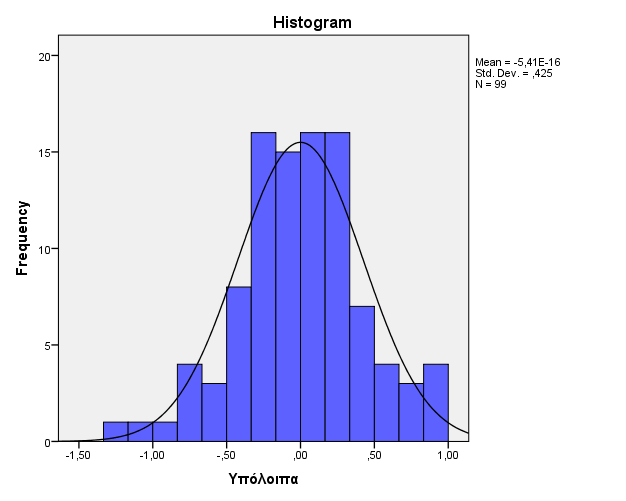
*Γράφημα 20*. Αποτελέσματα προσαρμογής του πολλαπλού γραμμικού μοντέλου

Ο Πίνακας 26 παρουσιάζει τα αποτελέσματα για τα υπόλοιπα του μοντέλου. Προκύπτει ότι η μέση τιμή είναι 0,00 ± 0,43, η ελάχιστη τιμή -1,33 και η μέγιστη 0,99. Η υπόθεση της κανονικότητας έγινε δεκτή με χρήση του Shapiro Wilk test (p=0,21>0,05), γεγονός που αναδεικνύει την επιτυχή προσαρμογή. Η κατανομή των υπολοίπων παρουσιάζεται και στο Γράφημα 21.

Πίνακας 26.

*Αποτελέσματα υπολοίπων*

|  |  |
| --- | --- |
| **Στατιστικό** | **Τιμή** |
| M.O. | 0,00 |
| T.A. | 0,43 |
| Ελάχιστη | -1,33 |
| Μέγιστη | 0,99 |
| Shapiro Wilk (p-value) | 0,21 |



*Γράφημα 21*. Κατανομή υπολοίπων

**Κεφάλαιο 7o: Συμπεράσματα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής των νησιών του Βορειοανατολικού Αιγαίου, όλες γυναίκες πλην έναν άνδρα, ηλικίας κυρίως 30-49 ετών. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν καμία επιπλέον εκπαίδευση, είτε διαθέτουν Μεταπτυχιακό. Η πλειοψηφία τους έχουν περισσότερα από 6 έτη προϋπηρεσίας, με το 54% να είναι μόνιμοι και το 46% αναπληρωτές. Επιπλέον, περίπου οι μισοί έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Τέλος, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος εργάζονται στη Χίο ή τη Μυτιλήνη.

Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ως προς την ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι η παρούσα κατάσταση καθιστά απαραίτητη οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης σχετική με την διαπολιτισμική αγωγή, ότι η δια βίου επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας είναι επιτακτική και πως η χαμηλή κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή επηρεάζει την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία. Θεωρούν λοιπόν πως ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός για την ομαλή ένταξη παιδιών προσφύγων στο σχολείο για αυτό και κρίνουν χρήσιμη και απαραίτητη την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη πως πρέπει να δημιουργούν θετική σχέση με τους μαθητές και κλίμα αποδοχής. Συγκεκριμένα δήλωσαν πως δείχνοντας εμπιστοσύνη στους μαθητές ο εκπαιδευτικός βοηθά στο να χτιστεί μια θετική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών και ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να κάνουν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα ώστε να αποδέχονται την ετερότητα. Αποδέχονται έτσι τη διαφορετικότητα των παιδιών προσφύγων και σεβόμενοι αυτοί τη διαφορετικότητα αντιλαμβάνονται πως πρέπει να προχωρήσουν στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για τα παιδιά πρόσφυγες περιβάλλοντος.

Ακόμη ανέφεραν ότι στο ετήσιο σχολικό πρόγραμμα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι πολιτισμικές απόψεις μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας και διαφώνησαν με την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύσσεται σε βάρος της εθνικής και πως η παρουσία αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίζει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επηρεάζει την εθνική εκπαίδευση επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των ερευνών των Παπαταξιάρχη (2006), Σίδερη (χ.χ.),Balkar (2016) και Hos (2016) ότι από την ένταξη των παιδιών προσφύγων θα ωφεληθούν τόσο τα ίδια και οι οικογένειες τους όσο και οι ντόπιοι μαθητές και η τοπική κοινωνία. Θεωρούν πως τα παιδιά πρόσφυγες πρέπει να ενταχθούν στα ελληνικά σχολεία και αυτό θα επηρεάσει την κοινωνική τους ενσωμάτωση, συμφωνώντας με τους Σίδερη (χ.χ) και Σούλη (2002).

Επίσης θεώρησαν ότι έχουν διαπολιτισμική αγωγή, αναφέροντας πως πρέπει να τα σεβόμαστε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής και πως η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επισκόπησης ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις δεξιότητές τους να οργανώσουν την τάξη και προγράμματα για την ένταξη φαίνεται να θεωρούν σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές καταβολές των παιδιών προσφύγων και να θεωρούν απαραίτητο για την επιτυχή σχολική πορεία κάτι που υποστηρίζεται από τους Ανδρούσου & Ασκούνη (2004), Ασκούνη (2003), Cummins (2005), Πλεξουσάκη (2003) και Σκούρτου (2001).Δεν νιώθουν όμως σίγουροι για την ικανότητα τους να οργανώσουν προγράμματα και να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες.

Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε συμφωνία απόψεων στην αντίληψη ότι η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να διέπει ως φιλοσοφία την λειτουργία κάθε δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος και ότι κάθε παιδί θα πρέπει να εμπλέκεται στο κανονικό καθημερινό πρόγραμμα και να του ανατίθενται εργασίες και πρωτοβουλίες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής έχουν δικαιώματα να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα ενισχυθεί όταν οι πολιτισμικές τους καταβολές εκτιμώνται από τον εκπαιδευτικό. Μέσα από τον σεβασμό και την εκτίμηση του πολιτισμού και της κουλτούρας των παιδιών προσφύγων, τα ίδια τα παιδιά θα αποκτήσουν μια θετική εικόνα. Από την άλλη ενισχύεται ακόμα περισσότερο η αυτοεικόνα των παιδιών αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίσουν την κουλτούρα και τη γλώσσα (Τσολακίδου, 2008)

Σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις. Οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως δεν υπάρχει απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό ειδικά διαμορφωμένο για την εκπαίδευση σε παιδιά πρόσφυγες, ούτε αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι σε θέματα προσφύγων και αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά ούτε και επαρκείς υποδομές για την συμμετοχή αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας. Επίσης, η ύπαρξη διαμεσολαβητή/διερμηνέα στην τάξη του παιδιού-πρόσφυγα είναι απαραίτητη για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ αναφέρθηκε πως δεν υπάρχουν διαμεσολαβητές/διερμηνείς για τα εν λόγω παιδιά με ελάχιστη/μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, ούτε αρκετοί νηπιαγωγοί να αναλάβουν την εκπαίδευσή τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η διάταξη και τα υλικά της τάξης θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν τουλάχιστον τρεις πολιτισμικές ομάδες δεδομένου ότι στα περισσότερα ελληνικά νηπιαγωγεία φοιτούν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν τον εαυτό τους ιδιαίτερα ικανό για διαπολιτισμική διδασκαλία αναφέροντας ότι δεν είναι εύκολο το έργο τους σε μια τάξη με μεγάλο αριθμό προσφύγων μαθητών γεγονός που συνάδει με την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις απόψεις των Νηπιαγωγών σχετικά με την πληρότητα της ελληνικής νομοθεσίας για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρήθηκε ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη αυτών των παιδιών, ότι η ελληνική νομοθεσία δεν καλύπτει πλήρως το ζήτημα της εκπαίδευσής των παιδιών-προσφύγων, ούτε έχει επιτευχθεί η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πέρα από το γεγονός ότι οι ίδιοι δε νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα, δείχνουν να μην έχουν και την υποστήριξη του κράτους. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την νομοθεσία που αφορά την ένταξη παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να μπορούν να προλαμβάνουν παρατυπίες και αδικίες είτε σε βάρος των παιδιών είτε σε βάρος της σχολικής τους μονάδας.

Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των ερωτηθέντων, όπου δεν παρουσιάστηκε κάποια διαφοροποίηση απόψεων ως προς το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους γυναίκες κάτι που φάνηκε και από την παρούσα έρευνα, οπότε ο παράγοντας φύλο δεν μπορούσε να επηρεάσει ή να διαφοροποιήσει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Ηλικιακά οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από 30-39 ετών δεδομένου ότι ένα μεγάλο κενό εκπαιδευτικούς καλύπτεται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς αλλά και οι μόνιμοι μεγάλης ηλικίας είναι πλέον ελάχιστοι. Οπότε ούτε ο παράγοντας ηλικία επηρέασε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων καθώς στην πλειοψηφία τους ήταν από 30-49 ετών.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι κάτοχοι Διδακτορικού, που είναι μεν ελάχιστοι, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα για διαπολιτισμική διδασκαλία σε σύγκριση με εκείνους που δεν διαθέτουν καμία επιπλέον εκπαίδευση. Ακόμη, οι συμμετέχοντες που έχουν 6-10 έτη προϋπηρεσίας πιστεύουν περισσότερο στην ανάγκη για διαπολιτισμική επιμόρφωση και είναι εκπαιδευτικοί είτε αναπληρωτές είτε μόνιμοι. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επίσης, φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη βάση στη πληρότητα της νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, από ότι οι αναπληρωτές. Επιπλέον, οι Νηπιαγωγοί που έχουν συμμετέχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, πιστεύουν πιο πολύ στην ικανότητα τους για διαπολιτισμική διδασκαλία. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι εργαζόμενοι στη Σάμο έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη πληρότητα της νομοθεσίας εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και μεγαλύτερη πίστη στην ικανότητα τους για διαπολιτισμική διδασκαλία, συγκριτικά με εκείνους που εργάζονται στη Χίο.

Στο 3ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαπολιτισμική αγωγή. Η διαπολιτισμική αγωγή φαίνεται να επηρεάζεται, είτε θετικά είτε αρνητικά, από τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας. Παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες που εμφανίζουν διαπολιτισμική αγωγή, πιστεύουν περισσότερο στην ανάγκη δημιουργίας θετικών σχέσεων με τους μαθητές και κλίματος αποδοχής καθώς επίσης και στην ανάγκη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης. Επιπλέον πιστεύουν λιγότερο στην πληρότητα της νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος και περισσότερο στις ελλείψεις του. Άρα οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν σε υψηλότερη διαπολιτισμική αγωγή είναι η πίστη στη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους μαθητές και κλίματος αποδοχής καθώς επίσης και η άποψη ότι είναι απαραίτητη η διαπολιτισμική επιμόρφωση. Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχα συμπεράσματα της έρευνας της Sinclair (2001), όπου διαπιστώθηκε πως τα παιδιά πρόσφυγες έχουν ανάγκη από ένα περιβάλλον σταθερό και ασφαλές στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής ευημερίας.

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων προέκυψαν κάποιες συσχετίσεις με βάση τα δημογραφικά στοιχεία. Δυο συσχετίσεις αφορούν την «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας». Πιο συγκεκριμένα, η «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» συσχετίζεται με την επιπλέον εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου φαίνεται να θεωρούν πως διαθέτουν ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν επιπλέον εκπαίδευση. Μετά τους κατόχους Διδακτορικού Τίτλου ακολουθούν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου, στη συνέχεια οι κάτοχοι 2ου πτυχίου και τέλος, όπως προαναφέρθηκε, οι μη έχοντες επιπλέον εκπαίδευση.

Η «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» συσχετίζεται με την επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σχετική με τη διαπολιτισμική αγωγή επιμόρφωση φαίνεται να θεωρούν πως διαθέτουν ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε αντίθεση με όσους δεν είχαν παρακολουθήσει. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως οι γνώσεις και οι επιμορφώσεις επηρεάζουν θετικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους στη διαπολιτισμική διδασκαλία.

Μια ακόμα συσχέτιση που προέκυψε αφορά τα «Χρόνια υπηρεσίας» με την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν είτε τα πιο λίγα χρόνια υπηρεσίας (0-5 έτη) είτε το πιο πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (16 και άνω έτη) εμφανίζουν μειωμένη την ανάγκη τους για επιμόρφωση. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της μέσης κλίμακας (6-10 έτη και 11-15 έτη) υποστηρίζουν πως υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η «Πληρότητα της νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος» φαίνεται να συσχετίζεται με την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών και το νησί που εργάζονται. Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και την πληρότητα της νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι μόνιμοι θεωρούν πως η υπάρχουσα νομοθεσία καλύπτει σε μεγάλο βαθμό θέματα που αφορούν την ένταξη παιδιών προσφύγων σε αντίθεση με τους αναπληρωτές.

Ο τόπος που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί μας έδωσε δυο συσχετίσεις: μια με την «Πληρότητα της νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος» και μια με την «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας». Υπάρχει θετική συσχέτιση της «Πληρότητας της νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος» με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Σάμο και αρνητική με όσους υπηρετούν στη Χίο. Το συμπέρασμα αυτό θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο για να υπάρξουν πιο σαφή και ξεκάθαρα αποτελέσματα σχετικά με το πώς ο τόπος που υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός επηρεάζει την αντίληψη του για την πληρότητα της νομοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια συσχέτιση που αφορά την «Ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας» έχει να κάνει με το νησί που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Σάμο θεωρούν πως διαθέτουν ικανότητα διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Χίο.

Εν κατακλείδι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός και φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να το αντιλαμβάνονται και να διαθέτουν αυτογνωσία. Παράλληλα, και αναλογιζόμενοι το σπουδαίο τους ρόλο, διαθέτουν θετικές απόψεις για την ένταξη παιδιών προσφύγων εάν φυσικά λυθούν τα προβλήματα που και οι ίδιοι υποστηρίζουν πως υπάρχουν (υλικό, επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί κ.ά)

**Βιβλιογραφία**

**Ελληνική Βιβλιογραφία**

Αθανασίου, Μ., Σαββάκη, Κ. Ε., & Τερεστσένκο, Β. (2015). Η έξαρση του ρατσισμού στους μετανάστες στην Ελλάδα.

Ανδρούσου, Αλεξάνδρα (2005). *«Πώς σε λένε;», Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπάιδευση*. Αθήνα: Gutenberg, .

Ανδρούσου, Αλ., & Ασκούνη, Ν. (2004). Ταυτότητες και Ετερότητες. *Ετερογένεια και σχολείο.* Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από<http://kleidiakaiantikleidia.net/keys.html>.

Ανδρούσου, Αλ., & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο: Αλ.Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη, *Εκπαίδευση:Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τομ. Β, 113- 164). Πάτρα:ΕΑΠ.

Ασκούνη, Ν. (2003) Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο.* Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόσβαση στις 30 Οκτωβρίου 2018 από <http://kleidiakaiantikleidia.net/keys.html>.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέουπροσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές* *Ανισότητες* (τομ. Β, 67-110). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γαστεράτου, Α. (2018). Τα αδικήματα της παράνομης εισόδου και εξόδου αλλοδαπών από τη χώρα και μεταφοράς τους, σύμφωνα με το Ν. 4251/2014.

Γεωργίτσα, Α. (2017). Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία.

Γεωργογιάννης, Π. *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Κοινωνικοψυχολογικές Προσεγγίσεις στην Εκαπαίδευση- Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg, 1999. Αναφερόμενο στο Νικολάου, Γιώργος. *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. 11η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010.

Γεωργογιάννης, Παντελής. *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική, Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών, Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση,*1ο Τόμος. Πάτρα: TYPOCENTER, 2009. Ανακτήθηκε στις 12 Μαιού 2019

<https://docplayer.gr/293235-Ekpaideytiki-diapolitismiki-eparkeia-kai-etoimotita-ton-ekpaideytikon.html>

Γκόβαρης,Χ., (2000), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των ‘πολιτισμικών διαφορών'», Παιδαγωγικός λόγος 3, σσ. 23-30.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (Πρόλογος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

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

Δασκαλάκη, Ή., Τσιώλη, Σ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 19-33.

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Πετρίδης, Τ. (2004). Ταυτότητες και Ετερότητες.*«Εμείς» και «οι άλλοι»:εμπειρίες εκπαιδευτικών.* Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/ΠανεπιστήμιοΑθηνών. Ανακτήθηκε από <http://kleidiakaiantikleidia.net/keys.htm.l>

Δραγώνα, Θ. (2003α). Ταυτότητες και Ετερότητες. *Ταυτότητα και Εκπαίδευση.* Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2018 από<http://kleidiakaiantikleidia.net/keys.html>

Δραγώνα, Θ. (2003β). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. *Οικογένεια και Σχολείο.* Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε απόhttp://kleidiakaiantikleidia.net/keys.html.

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων.* Αθήνα: ΥΠΕΘ.

Αθ. Ζιώνου-Σιδέρη και Π. Χαράμης. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί και Προοπτικές, (*Αθήνα: 1997), αναφερόμενο στο Ζωγράφου, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*

Ζωγράφου, Ανδρέας.(2003) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα.* Αθήνα: Τυπωθήτω,

Ζωγραφάκη, Μ., (2004). Διδακτική Μεθοδολογία. *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη.* Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από<http://kleidiakaiantikleidia.net/keys.html>.

Καρλής Δ. (2005).Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση. Εκδόσεις Α. Σταμούλης.

Κλεοπάτρα Μητσάκη (2018), *«Ένταξη και ενσωμάτωση προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση: Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας»*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα

Κοντοστέλιος, Ε. (2017). Οι μελλοντικές προοπτικές της πολιτικής ασύλου της Ευρωπαϊκής Ένωσης: προβλήματα, προτάσεις και προοπτικές, ιδαίτερα σε ό, τι αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Κουφούδη, Σ. (2017). Ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας-διευθυντή/τριας σ’ένα πολυπολιτισμικό σχολείο: η ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία.

Κρεμμύδα, Κ. (2018). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών-προσφύγων στην Ήπειρο.

Κωνσταντίνου Χ., (1997) *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Αθήνα, αναφερόμενο στο Ζωγράφου, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2006.

Λυκίδη, Σταυρούλα-Φωτεινή. «*Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές*». Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, 2012. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2019 <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5783/1/.pdf>.

Μάγος Κωνσταντίνος. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών: Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης». Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, 2004. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2019. <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>.

Μάρκου, Γ. (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999.

Μικρογιαννάκη, Δ. (2019). Η διασύνδεση των Προγραμμάτων του Εκπαιδευτικού, Πολιτιστικού & Επιστημονικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) με την Τοπική Αυτοδιοίκηση: Η περίπτωση της Αθήνας ως Παγκόσμιας Πρωτεύουσας Βιβλίου 2018.

Μπαμπαλής, Γ. (2019). Πολιτικές διαχείρισης του μεταναστευτικού κύματος στην ΕΕ και κοινωνική ένταξη των μεταναστευτικών ροών.

Νικολάου Γ. (2000), *«Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών στο δημοτικό Σχολείο»*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Πανταζής, Σ., (2006*), Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Παπάζογλου, Γ., και Α. Δαβάζογλου (Επιμ.). (2206)Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: παρόν και μέλλον (Πρακτικά Πανελληνίου συμποσίου, Αλεξανδρούπολη 11-13 Μαΐου 1990). Αθήνα :Gutenberg, 109-114. Αναφερόμενο στο Λιακοπούλου, Μαρία. *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Τα άχθη της ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21ου αιώνα. Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Περιπέτειες της Ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη* *σημερινή Ελλάδα* (1-87). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πιτσάβα, Ε. (2019). *Εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το εφαρμοζόμενο πλαίσιο στην Ελλάδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Πλαστήρα, Μ. (2019). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για ζητήματα ένταξης και εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών.

Πλεξουσάκη, Ε. (2003). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης*. Πολιτισμός και σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε απόhttp://kleidiakaiantikleidia.net/keys.html.

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά». Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2019 <http://www.keda.gr/roma/index.php/education>.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4, 108-129.

Σιδέρη, Ε. (χ.χ.). Φιλοξενία, αποδοχή, ενσωμάτωση: διαπολιτισμικά και ιστορικά παραδείγματα. *Όψεις του προσφυγικού φαινομένου.* Επιμορφωτικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σιώμκος, Γ. Ι., & Μαύρος, Δ. Α. (2008).Έρευνα Αγοράς. Αθήνα: Σταμούλη.

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές* *Ανισότητες* (τομ. Α, 167-275). Πάτρα: ΕΑΠ.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένασχολείο για όλους.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. *Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε Ιούνιος*, *18*, 2009.

Τσιούμης Κ.. (2003),«*Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση»*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη

Τσιτσελίκης, Κ. (2006). Θεσμικό πλαίσιο για την μετανάστευση και την παλιννόστηση: Δίκαιο, Εκπαίδευση, Λατρευτικές Πρακτικές.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 28ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ* (402-412). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τρούλης, Γ.(2004) *Η Διαρκής Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τρίπτυχο, 1985. Αναφερόμενο στο Μάγος Κωνσταντίνος. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών: Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης». Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, 2004. Ανακτήθηκε στις 12 Μαιού 2019. <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>.

Φίλιας, Β. (1996). *Eισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα:Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1996) «Ένα Πολυεπίπεδο Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 15, Αναφερόμενο στο Λιακοπούλου, Μαρία. *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη,2006

Φραγκουδάκη, Α. και Θ. Δραγώνα (Επιμ.). ( 2004) *Τι ειν’ η πατρίδα μας;* Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997. Αναφερόμενο στο Μάγος Κωνσταντίνος. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών: Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης». Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2019 <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>.

Φρειδερίκου, Α. και Φ. Φολέρου. *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον, 1991. Αναφερόμενο στο Μάγος Κωνσταντίνος. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών: Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης». Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, 2004. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2019. <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>.

Φραγκουδάκη, Άννα, Θάλεια Δραγώνα, και Αλεξάνδρα Ανδρούσου. «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Η περιγραφή μιας εμπειρίας. *Σύγχρονα Θέματα* σ.70-75. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2019 <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:4258>.

Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2001β). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο: Αλ.Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη, *Εκπαίδευση:* *Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τομ. Β, 165-196). Πάτρα:ΕΑΠ.

**Διεθνή άρθρα για τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού**

Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Ανακτήθηκε από <http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf>

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ανακτήθηκε από <https://www.unicef.gr/το-πλήρες-κείμενο-της-σύμβασης-για-τα-διακιώματα-του-παιδιού/a4-366-22>

Οικουμενική Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Ανακτήθηκε από <https://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights>

**Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις για την εκπαίδευση**

Δημόσια Διαβούλευση για το «Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού», Άρθρο 08: Εκπαίδευση, Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/ministryofjustice/?p=5975>

Νόμος 2101/1992 (ΦΕΚ Α’ 192/02.12.1992) «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (Κεφ. Ι’, άρθρο 28)». Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr/idocs-nph/search/fekForm.html#results>

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ Α’ 124/17.06.1996) «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (Κεφ. Ι, άρθρο 34)». Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr/idocs-nph/search/fekForm.html#results>

Νόμος 3386/2005 (ΦΕΚ Α’ 212/ 23.08.2005) «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια (Κεφ. ΙΕ, άρθρο 72)». Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr/idocs-nph/search/fekForm.html#results>

Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ Β’ 3502/ 31.10.2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών (Άρθρα 1,2,5,10). Ανακτήθηκεαπό <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-180647-gd4-2016.html>

**Ευρωπαϊκές Οδηγίες και Προεδρικά Διατάγματα**

Οδηγία 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου. (2003). Σχετικά με τις Ελάχιστες Απαιτήσεις για την Υποδοχή των Αιτούντων Άσυλο στα Κράτη Μέλη. Επίσημη Εφημερίδα L 31 της 118 6/2/2003, Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε,από <https://www.refworld.org/cgibin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4fb219ab2>

Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες. (2008). Οδηγία 2003/9/ΕΚ σχετικά με τις Ελάχιστες Απαιτήσεις για την Υποδοχή των Αιτούντων Άσυλο στα Κράτη Μέλη, Επιλεγμένα Κείμενα Αναφοράς, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/UNHCR-CoA-Greece-2014-EL.pdf>

Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. (2013). *Σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.* Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0096:0116:EL:PDF>

Προεδρικό διάταγμα 220/2007 (ΦΕΚ Α’ 251/ 13.11.2007) «Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης Ιανουαρίου 2003, σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη (ΕΕL 31/6.2.2003). (Κεφ. Β’, άρθρο 9). Ανακτήθηκε από <http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2014/06/p.d._220_2007.pdf>

**Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Asser, H., Trasberg, K., & Vassilchenko, L. (2004). Intercultural education in the curriculum: Some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries. *Intercultural Education, 15*, 33-43.

Aydin, S., Younis, M. Z., & Kocak, O. (2019). Public Health and Human Right Challenges of Syrian Refugees and Immigrants with Precarious Status. *European Journal of Environment and Public Health*, *3*(1), em0022.

Balkar, B., Şahin, S., & Babahan, N. I. (2016). Problems confronted by Syrian teachers working at temporary education centers (TECs). *Journal of Theory and Practice in* *Education*, *12*(6), 1290-1310. Ανακτήθηκε από <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/262347>

Batelaan, P. & Coomans, F. (1999*). The International Basis for Intercultural Education including anti-racist and human rights education.* 2nd Edition. Hilversum: InternationalAssociation for Intercultural Education (IAIE) in cooperation with UNESCO and the Council ofEurope.

Beach, D. (2003). “From teachers for education change”. *European educational research journal*, 2 (2), 203-227. Ανακτήθηκε από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2003.2.2.2>

Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1970). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Cohen Louis & Manion Lawrence & Morrison Keith (2007).*Research Methods in Education.*

Copenhaver-Johnson, J. (2007). Rolling back advances in multicultural education: No Child Left Behind and “highly qualified teachers”. *Multicultural Perspectives*, *9*(4), 40-47.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education, 17,* 245-257.

Council of Europe, ‘Training Teachers in Intercultural Education’, Strasburg, 1986, στο Κανακίδου E., Παπαγιάννη B., 1994. http://www.greekhelsinki.gr/dikaiomatika/08/fakelos/metanastes/ 04 .htm

Creswell J.W.(2013).Research design.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα:Gutenberg.

Day, C. “*Qualitative Research, Professional Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose*”. British Educational ResearchJournal 21(1995): 357-369. Αναφερόμενο στο Μάγος Κωνσταντίνος. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών: Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης». Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, 2004. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2019. <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>.

Damanakis, M. (1997). The education of repatriated and foreign pupils in Greece. *An intercultural approach [in Greek]. Athens, Greece: Gutenberg*.

Dowling , E ., Osborn , E (2001)., Η οικογένεια και το σχολείο , μετ . Ελλ . έκδ.: Ι . Μπίμπου - Νάκου , εκδ Gutenberg , Αθήνα

Driscoll, D.L., 2011. Introduction to primary research: Observations, surveys, and interviews. Writing spaces: Readings on writing, 2, pp.153-174.

Eres, F., & Aslan, F. (2017). Analysis of Leisure Time Activities of Syrian Children in Turkey as an Adaptation Process. Journal of Education and Practice, 8 (15), 76- 84. Ανακτήθηκε στις 15/05/2019 <http://www.iiste.org/>.

Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: An analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research* *Journal*, *7*, 108-123.

Floyd J Fowler, Jr. (2014). Survey Research Methods. BOSTON: SAGE PUBLICATIONS

Gaine C. & Gewirtz S. (2008). Introduction. *European Educational Research Journal*, *7*, 18-22.

Gemi, E., Triandafyllidou, A., Dimitriadi, A., Aggeli, D., Skleparis, D., Nikolova, M., & Maroufof, M. (2015). Αλφαβητάρι της Μετανάστευσης [Glossary on Migration]..

Gözpinar, H. (2019). A Glimmer of Hope for Refugee Education: Teacher Perceptions, Performances, and Practices. Online Submission.

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an ‘intercultural’view of assimilation. Race Ethnicity and Education, 14(3), 399-419.

Gundara J.(2000). Issues of discrimination in European education systems. *Comparative Education*, *36*, 223-234.

Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education*, *53*, 245-264.

Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. Dialogs on diversity and global education, 11-28

Hos, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, *5*(2), 53-60. Ανακτήθηκε στις 20/05/2019 από http://www.eu-jer.com/education-in-emergencies-case-of-a-communityschool-for-syrian-refugees.

Isambert – Jamati, V. (1985). Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες* *για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (*493-518). Αθήνα: Παπαζήσης

J. A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching,* (Boston: Allyn and Bacon, 2001), αναφερόμενο στο Λιακοπούλου, *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*

Jeane Copenhaver-Johnson, “Rolling Back Advances in Multicultural Education: No Child Left Behindand “Highly Qualified Teachers””,*Multicultural Perspectives* 9:4 (2007): 45, DOI:10.1080/15210960701569690

Kanpool, B. & Mclaren, P. (1995). *Critical Multiculturalism. Uncommon Voices in a Common Struggle.* London: Bergin & Garvey.

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, *7*(1), 28.

Koocher, G., & Keith-Spiegel, P. (1998). Ethics in psychology. New York: Oxford University Press

Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför ? In P. Lahdenperä (Ed.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (pp.11-31)*.* Lund : Studentlitteratur.

Leclerq, J.-M. (2002). *The lessons of thirty years of European co-operation for intercultural education.* Document DGIV/EDU/DIAL (2002) 8. Strasbourg : Council of Europe.

Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative Education, 36*, 57-72.

Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, *17,* 73-88.

Mansikka, J.-E. & Holm, G. (2008, October).: *Teaching minority students within minority schools: Teachers’ conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland*. Paperpresented at the ETMU conference, Helsinki, Finland.

Messner, W., & Schäfer, N. (2012). The ICCA facilitator's manual: intercultural communication and collaboration appraisal. GloBus Research Limited.

Minh-ha, T. T. (1989). *Woman, Native, Other*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Muijs, D., 2010. Doing quantitative research in education with SPSS. Sage.

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

Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education, 17*, 457-473.

Nordberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, *16,* 511-519.

Nunnaly J. & Bernstein I. (1994).Psycometric Theory(3rd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Otieno, A. (2004). The role of education in promoting health and human rights. *UN Chronicle*, June-August [http://www.findarticles.eom/p/articles/mi\_m 1309/is\_2\_41/ai n6363949/pg\_4](http://www.findarticles.eom/p/articles/mi_m%201309/is_2_41/ai%20n6363949/pg_4)

Palaiologou, N., Fountoulaki, G., & Liontou, M. (2019). Refugee Education in Greece: Challenges, Needs, and Priorities in Non-Formal Settings–An Intercultural Approach. In Intercultural and Interfaith Dialogues for Global Peacebuilding and Stability (pp. 165-197). IGI Global.

Pentikäinen, J. & Hiltunen, M. 1995. Cultural minorities in Finland. An overview towards Cultural Policy. Helsinki: Publications of the Finnish National Commission for Unesco No 66.

Räsänen, R.(1998). The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. In Häkkinen K. (ed.) *Multicultural Education: Reflection on Theory and Practise* (pp. 32-42). Jyväskylä: University of Jyväskylä continuing Education Centre.

Raveaud, M.(2008) Culture-blind? Parental discourse on religion, ethnicity and secularism in the French educational context. *European Educational Research Journal*, *7*, 74-88.

Reynolds, M. C. (1989). Knowledge base for the beginning teacher. Pergamon Press Inc., Maxwell House, Fairview Park, Elmsford, New York 10523.

Roxas, Kevin. (2010) “Who Really Wants “The Tired, the Poor, and the Huddled Masses Anyway?:Teachers’ Use of Cultural Scripts With Refugee Students in Public Schools”. *Multicultural Perspectives* 12:2 (2010): 65-73. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2019 <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2010.481180>.

Reich, B., & Pivavarov, V., *International Practical Guide on the implementation of the Recommendation concerning education for International Understanding, Co-operation and Peace and education relating to Human Rights and fundamental freedoms*, Paris, UNESCO, 1994.

Sakellariou, A. (2019). Islamophobia in Greece. *The Routledge International Handbook of Islamophobia*.

Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. Στο: J. Crisp, Ch. Talbot & D. Cipollone (Επιμ.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (1-84). Lausanne, Switzerland: United Nations Publications. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2019 <http://www.unhcr.org/publications/operations/4a1d5ba36/learning-future-refugee-education-developing-countries.html>

Sleeter. C. E., & Grant, C. A. (2003). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender.* New York, NY: Wiley & Sons.

Soilamo, O. (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. Turun Yliopiston julkaisuja, väitöskirja: Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta: Turku.

Soriano, E., & Cala, V. C. (2019). What Attitudes Toward Refugees Do Future European Teachers Have? A Comparative Analysis between France and Spain. Sustainability, 11(11), 3066.

Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: A human rights approach. European Journal of Education, 43(2), 161-179.

Talib M.-T.(ed)(2006). *Diversity - A challenge for educators*. Finnish Educational Research Association. Turku: Painosalama.

Traxler, J., Barcena, E., & Read, T. (2019). Refugees from MENA Learning Languages: Progress, Principles and Proposals. In Innovation in Language Learning and Teaching (pp. 19-38). Palgrave Macmillan, Cham.

United Nations (2006a). Frequently asked questions about the universal declaration of human rights.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/qna/faqudhr.asp>

United Nations (2006c). Human rights factsheet.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/factsheet.asp>

Woods, Peter, Mari Boyle, and Nick Hubbard. (1999), *Multicultural Children in the Early Years, Creative Teaching, Meaningful Learning*. Clevedon: Multilingual Matters,.

Zeroulou, Z. (1988). *H Σχολική επιτυχία των παιδιών μεταναστών: Τα αποτελέσματα μιας προσέγγισης που λαβαίνει υπόψη την κινητοποίηση* (Μτφρ. Α. Φραγκουδάκη)Παράλληλα κείμενα Θ.Ε. ΕΚΠ 60. ΕΑΠ: Πάτρα.

**Γλωσσάρι**

ΑΔΥΜ Ατομικό Δελτίο Υγείας Μαθητή

ΓΓΕΕ Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας

ΕΛΙΑΜΕΠ Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής

ΕΕ Ευρωπαϊκή Ένωση

ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων

ΙΠΟΔΕ Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΖΕΠ Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΚΦΠ Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων

ΟΕΠΕΚ Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

ΣΕΠ Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

ΥΜΕΠΟ Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής

UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees

UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

**Πίνακας 1:** Η ανάπτυξη και εξέλιξη των προσφυγικών ροών στο Ανατολικό Αιγαίο (Μάρτιος 2016-Φεβρουάριος 2017).

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ανατολικό Αιγαίο |  | Μάρτιος 2016 | Μάιος 2016 | Αύγουστος 2016 | Οκτώβριος 2016 | Δεκέμβριος 2016 | Φεβρουάριος 2017 |
| Λέσβος (συνολικά) | 2.068 | 3.996 | 4.919 | 5.911 | 6.391 | 5.673 |
| Χίος (συνολικά) | 1.371 | 2.402 | 3.238 | 4.174 | 3.804 | 3.445 |
| Σάμος (συνολικά) | 655 | 1.082 | 1.350 | 2.277 | 2.286 | 2.029 |
| Λέρος (συνολικά) | 0 | 509 | 730 | 843 | 868 | 896 |
| Κως (συνολικά) | 0 | 345 | 1.242 | 1.939 | 2.206 | 2.274 |
| Λοιπά νησιά (συνολικά) |  |  |  |  |  |  |
| Σύνολο | 4.289 | 8.402 | 11.548 | 15.393 | 15.938 | 14.923 |

Πηγή: Συντονιστικό Όργανο Διαχείρισης της Προσφυγικής Κρίσης, Ημερήσιες καταγραφές των 28.03.2016, 29.05.2016, 27.08.2016, 20.10.2016, 20.12.2016 και 07.02.2017.

**Πίνακας 2:** Κατανομή προσφυγικού πληθυσμού βάσει της Συνοπτικής κατάστασης προσφυγικών ροών (11.04.2017)

|  |  |
| --- | --- |
| **Περιοχές και Δομές** | **Πρόσφυγες** |
| Ανατολικό Αιγαίο | 12.767 |
| Βόρεια Ελλάδα | 3.682 |
| Κεντρική Ελλάδα | 3.060 |
| Νότια Ελλάδα | 169 |
| Αττική | 7.779 |
| UNCHR & MKO (Ενδοχώρα) | 22.056 |
| UNCHR & MKO (Νησιά) | 902 |
| Ελληνικό | 1.248 |
| Λοιπές Κρατικές Δομές | 2.294 |
| Εκτός Δομών (εκτίμηση) | 8.300 |
| **Σύνολο** | **62.257** |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Α/Α** | **Έτος** | **Όργανο / Μορφή Κειμένου** | **Περιεχόμενο** |
| 1. | 1980 | Ίδρυση Τ.Υ., *Φ.818.2/Ζ/4139/1980* (εντός καν. ωραρίου) | Σκοπός τους να βοηθήσουν τους μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς». |
| 2. | 1982  1983  1984 | Λειτουργία Θεσμού Φ.Τ.,  *Φ.818.2/Ζ/3175 (7.9.82)*  Ίδρυση Φ.Τ.,  *Ν. 1404/83, αρ. 45*  Υπουργική απόφαση *ΙΕ/45,*  *τεύχος 2, αρ. φ. 3 (9.1.84)* | Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα  ασκούνται σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 μαθητές) στα μαθήματα εκείνα που εμφανίζουν δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία |
| 3. | 1984  1985 | Ίδρυση Σχολείων  Παλιννοστούντων,  *Π.Δ. 435/84,*  *Π.Δ. 369/85* | Φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές. Αρχικά, από αγγλόφωνες & γερμανόφωνες χώρες. Από το 1990 & μετά και από ρωσόφωνες. |
| 4. | 1990 | *Νόμος 1894/90*  *Γ/236/624/24.10.90:*  Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για  επαναφορά Τ.Υ. | Η ίδρυσή τους προβλέπεται για αριθμό παλιννοστούντων που υπερβαίνει τους 10. Ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας  – Εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας 2-3 ώρες την ημέρα. |
| 5. | 1992  1994 | Υπουργικές εγκύκλιοι & αποφάσεις:  *Γ1/453/958/6.10.92*  *Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94,*  *ΦΕΚ 930, τ. β΄, 14.12.94* | Στόχος: προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Περιθώρια για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης. |

**Πίνακας 3:** Αποφάσεις & προγράμματα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Α/Α** | **Έτος** | **Όργανο / Μορφή Κειμένου** | **Περιεχόμενο** |
| 6. | 1996 | *Νόμος 2413/1996* «Η Ελληνική Παιδεία στοΕξωτερικό, η ΔιαπολιτισμικήΕκπαίδευση & άλλες  Διατάξεις» Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. |
| 7. | 1996 | Υπουργική απόφαση  *αρ. ΣΤ/11*  *(ΦΕΚ 171Β/18.3.96)* | Σύσταση ενιαίου ΔιοικητικούΤομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ |
| 8. | 1997  έως  2000 | Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ,  Β΄Κ.Π.Σ., ενέργεια 1.1.Ζ | 1. Σχολική & Κοινωνική Επανένταξη Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών Μαθητών (φορείς:  ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών - ΚΕ.Δ.Α.)  2. Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών)  3. Παιδεία Ομογενών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε.  - Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.)  4. Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Ιωαννίνων) |
| 9. | 1999 | Υπουργική απόφαση  αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ  1789 Β/28.9.99) | Ίδρυση & λειτουργία Τάξεων Υποδοχής Ι & ΙΙ και Φροντιστηριακών Τμημάτων Διευρυμένο ωράριο |
| 10. | 1999 | Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  (Πράξη 1/99)  Οδηγίες για τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ. | 1.Χρήση διδακτικού υλικού Β΄ έως ΣΤ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου  2. Παρουσίαση των βιβλίων  3. Προτάσεις προς τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Α/Α** | **Έτος** | **Όργανο / Μορφή Κειμένου** | **Περιεχόμενο** |
| 11 | 2000 | Νόμος 2790/2000  (ΦΕΚ 24Α/16.2.00) | Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση – Πολιτισμός (κεφ. Ε,  άρθρο 11) |
| 12 | 2000 | Νόμος 2817/2000  (ΦΕΚ 78Α/14.3.00) | Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό & μειονοτικής εκπαίδευσης (κεφ. Α, άρθρο 9). |

Πηγή: Παπαχρήστος, Κ. 2005

**Πίνακας 4:** Αφίξεις προσφύγων στα ελληνικά νησιά (2015-2016)

****

Πηγή: UNHCR, “UNHCR Data portal, GreeceGreece data snapshot, 08 May 2016”, 08.05.2016.

**Πίνακας 5:** Ηλικίες και ποσοστό παιδικού προσφυγικού πληθυσμού εκτός των ΚΦΠ στο σύνολο της χώρας (Μάρτιος 2017)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ηλικιακή κατανομή** | **Αριθμός παιδιών** | **Ποσοστό παιδιών** |
| 0-3 ετών | 2.223 | 28% |
| 4-5 ετών | 982 | 12% |
| 6-12 ετών | 2.845 | 35% |
| 13-15 ετών | 1.024 | 13% |
| 16-17 ετών | 962 | 12% |
| **Σύνολο** | **8.036** | **100%** |

Πηγή: UNICEF. Επεξεργασία Επιστημονικής Επιτροπής.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

**Απόψεις Νηπιαγωγών του Βορειανατολικού Αιγαίου για την ένταξη παιδιών προσφύγων**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το ΠΜΣ "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων & Οργάνωση Εκπαίδευσης".

Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής των νησιών του Βορειοανατολικού Αιγαίου σχετικά με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία των νησιών.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και σύντομο. Συμμετέχετε εθελοντικά και μπορείτε να αποχωρήσετε από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανά πάσα στιγμή. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Με εκτίμηση

Βαρβάρα Σ. Γεροκώστα

**Ερωτηματολόγιο**

**Μέρος Α – Δημογραφικά Στοιχεία**

1. Φύλο
   * Άνδρας
   * Γυναίκα
2. Ηλικία
   * Έως και 29
   * 30-39
   * 40-49
   * 50 και πάνω
3. Επιπλέον εκπαίδευση
   * 2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
   * Μεταπτυχιακό
   * Διδακτορικό
   * Διδασκαλείο
   * Εξομοίωση
4. Χρόνια προϋπηρεσίας
   * 0-5 έτη
   * 6-10 έτη
   * 11-15 έτη
   * 16 έτη και πάνω
5. Εργασιακή σχέση
   * Μόνιμος/η
   * Αναπληρωτής/τρια
   * Ωρομίσθιος/α
6. Έχετε συμμετάσχει σε επιμόρφωση σχετική με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα;
   * Ναι
   * Όχι
7. Σε ποιο νησί του Βορειανατολικού Αιγαίου εργάζεστε τώρα; ……………………………

**Μέρος Β – Απόψεις Νηπιαγωγών**

**Α. Νομοθεσία και ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείται ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την ελληνική νομοθεσία και την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα):

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Πρόταση** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Α1 | Η ελληνική νομοθεσία καλύπτει πλήρως το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων |  |  |  |  |  |
| Α2 | Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία μου με τους αρμόδιους φορείς που έχουν την κηδεμονία/ευθύνη των παιδιών-προσφύγων |  |  |  |  |  |
| Α3 | Θεωρώ πως έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα |  |  |  |  |  |

**Β. Ελλείψεις σε υποδομές, προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό**

Σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείται ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις βασικές ελλείψεις για την εκπαίδευση παιδιών-προσφύγων. (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα):

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Πρόταση** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Β1 | Δεν υπάρχουν επαρκείς υποδομές για την συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας |  |  |  |  |  |
| Β2 | Δεν υπάρχουν αρκετοί νηπιαγωγοί να αναλάβουν την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων |  |  |  |  |  |
| Β3 | Δεν υπάρχουν διαμεσολαβητές/διερμηνείς για τα παιδιά-πρόσφυγες με ελάχιστη/μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας |  |  |  |  |  |
| Β4 | Η ύπαρξη διαμεσολαβητή/διερμηνέα στην τάξη του παιδιού-πρόσφυγα είναι απαραίτητη για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή |  |  |  |  |  |
| Β5 | Δεν υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι σε θέματα προσφύγων και αλλόγλωσσων μαθητών |  |  |  |  |  |
| Β6 | Δεν υπάρχει απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό ειδικά διαμορφωμένο για την εκπαίδευση σε παιδιά πρόσφυγες |  |  |  |  |  |
| Β7 | Πιστεύω ότι η διάταξη και τα υλικά της τάξης θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν τουλάχιστον τρεις πολιτισμικές ομάδες |  |  |  |  |  |

**Γ. Διαπολιτισμική Ικανότητα νηπιαγωγών**

Σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείται ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν την ικανότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας να διδάξουν σε παιδιά-πρόσφυγες. (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα):

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Πρόταση** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Γ1 | Διαθέτω διαπολιτισμική επάρκεια |  |  |  |  |  |
| Γ2 | Διαθέτω διαπολιτισμική ετοιμότητα |  |  |  |  |  |
| Γ3 | Μπορώ να οργανώσω αποτελεσματικά την ένταξη ενός παιδιού πρόσφυγα μέσα στην τάξη |  |  |  |  |  |
| Γ4 | Θα ήθελα να διδάξω σε τάξη που περιλαμβάνει πρόσφυγες μαθητές |  |  |  |  |  |
| Γ5 | Νιώθω έτοιμος να διδάξω σε τάξη που περιλαμβάνει πρόσφυγες μαθητές |  |  |  |  |  |
| Γ6 | Θεωρώ εύκολο το έργο μου σε μια τάξη με μεγάλο αριθμό προσφύγων μαθητών |  |  |  |  |  |
| Γ7 | Πιστεύω ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να κάνουν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα ώστε να αποδέχονται την ετερότητα |  |  |  |  |  |
| Γ8 | Δείχνοντας εμπιστοσύνη στους μαθητές ο εκπαιδευτικός βοηθά στο να χτιστεί μια θετική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών |  |  |  |  |  |

**Δ. Περιθωριοποίηση παιδιών-προσφύγων**

Σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείται ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την περιθωριοποίηση των παιδιών-προσφύγων. (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα):

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Πρόταση** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Δ1 | Η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων |  |  |  |  |  |
| Δ2 | Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να διέπει ως φιλοσοφία την λειτουργία κάθε δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος |  |  |  |  |  |
| Δ3 | Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύσσεται σε βάρος της εθνικής |  |  |  |  |  |
| Δ4 | Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής έχουν δικαιώματα να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα |  |  |  |  |  |
| Δ5 | Πρέπει να τα σεβόμαστε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής |  |  |  |  |  |
| Δ6 | Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών υποβαθμίζει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος |  |  |  |  |  |
| Δ7 | Πιστεύω ότι στο ετήσιο σχολικό πρόγραμμα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι πολιτισμικές απόψεις μιας πολυπολιτισμικής κοινότητας |  |  |  |  |  |
| Δ8 | Η αυτοεκτίμηση των μαθητών θα ενισχυθεί όταν οι πολιτισμικές τους καταβολές εκτιμώνται από τον εκπαιδευτικό |  |  |  |  |  |
| Δ9 | Πιστεύω ότι κάθε παιδί θα πρέπει να εμπλέκεται στο κανονικό καθημερινό πρόγραμμα και να του ανατίθενται εργασίες και πρωτοβουλίες |  |  |  |  |  |

**Ε. Ανάγκη για Διαπολιτισμική Επιμόρφωση**

Σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείται ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην διαπολιτισμική επιμόρφωση. (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα):

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Πρόταση** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Ε1 | Η παρούσα κατάσταση καθιστά απαραίτητη οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης σχετική με την διαπολιτισμική αγωγή |  |  |  |  |  |
| Ε2 | Η χαμηλή κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή επηρεάζει την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στα Νηπιαγωγεία |  |  |  |  |  |
| Ε3 | Η δια βίου επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας είναι επιτακτική |  |  |  |  |  |