



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΛΑΡΙΣΑΣ**

του

ΧΡΗΣΤΟΥ ΠΟΥΡΙΚΑ

Επιβλέπων Καθηγητής
Χρήστος Γεωργίου

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

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2019



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως 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 Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, 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, 11 Οκτωβρίου 2019

Ο Δηλών

Χρήστος Πούρικας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πολυπολιτισμικό προφίλ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία 30 χρόνια, και η προσέλευση πολλών προσφύγων και μεταναστών διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων, επιτάσσουν την άμεση προσφορά σε αυτούς τους ανθρώπους της αντίστοιχης εκπαιδευτικής διαπολιτισμικής στήριξης.

Στην εργασία αυτή αναλύονται οι αρχές και τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και οι βασικές πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στην Επαγγελματική εκπαίδευση, τη ροή και προτίμηση που δείχνουν οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια προς αυτή, καθώς και για τις δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας προσπάθησα να προσεγγίσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νομό Λάρισας. Διερευνήθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι εκπαιδευτικές /διδασκτικές πρακτικές, η σχέση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με τους γηγενείς μαθητές, η σχέση των μεταναστών γονέων με το σχολείο, η επίδοση των μεταναστών μαθητών καθώς και οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται τέλος να τεθεί η βάση για μια μελλοντική στοχευμένη και ευρύτερη πανελλαδική έρευνα σχετικά με τις ανάγκες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της σχετικής πιθανής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες δομές της εκπαίδευσης (όπως, για παράδειγμα, είναι και η Επαγγελματική Εκπαίδευση), στις οποίες από πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκαν, φαίνεται η συστηματική προτίμηση και αυξανόμενη παρουσία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Η έρευνα διενεργήθηκε το Σεπτέμβριο του 2019. Συλλέχθηκαν 143 ερωτηματολόγια (από τα 10 ΕΠΑΛ του νομού Λάρισας) που αποτελούν το 36,95% του συνολικού αριθμού εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο νομό Λάρισας.

Από την έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι γονείς μετανάστες ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την πρόοδο των παιδιών τους. Επίσης, προέκυψε το θετικό πρόσημο των γηγενών μαθητών έναντι στους μετανάστες όσον αφορά τη μεταξύ τους σχέση. Η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια είναι μόνο στα μαθήματα όπου η γλωσσική ικανότητα δεν είναι αναγκαία. Ακόμα, βλέπουμε ότι η επίδοση των μαθητών συνδέεται με την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και την αναγκαιότητα για άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Επαγγελματική εκπαίδευση, πολιτισμική ετερότητα, διδασκαλία μητρικής γλώσσας, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική

ABSTRACT

The multicultural profile of modern Greek society that has been shaped for the last 30 years and the arrival of many refugees and immigrants, of various national and cultural backgrounds, make it urgent to offer to these people their respective intercultural educational support.

This paper analyzes the principles and models of managing cultural diversity as well as the key aspects of intercultural education. Reference is made to Vocational education, the flow and preference shown to it by students from immigrant backgrounds, as well as to the structures of intercultural education in our country.

In the research part of the work, I tried to approach the views of the Vocational Education teachers regarding intercultural education in the prefecture of Larissa. The role of the teacher and the educational / teaching practices, the relationship of immigrant students with indigenous students, the relationship of immigrant parents with the school, the performance of immigrant pupils as well as the teacher training needs were investigated. Finally, it is attempting to lay the groundwork for future targeted and broader Pan-Hellenic research into the needs of intercultural education and the relative potential training of teachers in specific educational structures (such as Vocational Education), on which by recent research that has been conducted, there appears to be a systematic preference for and a growing presence of returning and foreign students. The survey was conducted in September 2019. 143 questionnaires were collected (out of the 10 EPALs of Larissa Prefecture) which represent 36.95% of the total number of Vocational Education Teachers in Larissa Prefecture.

The survey concluded that immigrant parents are keenly interested in the progress of their children. It also showed the positive sign of indigenous students vis-à-vis immigrants in relation to each other. Migrant students' performance is only in courses where linguistic competence is not necessary. We also see that students' performance is related to learning the dominant language and the need for immediate training of teachers in intercultural education.

Keywords: Intercultural education, Vocational education, Cultural diversity, Mother tongue teaching, Differentiated teaching, Intercultural counseling

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
Πίνακας περιεχομένων.....	7
Πίνακας Διαγραμμάτων και πινάκων.....	9
Εισαγωγή.....	12

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Αρχές και μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας	
1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	15
1.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	17
1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	19
1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	22
1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	26
2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	
2.1 Διαπολιτισμικές παιδαγωγικές αρχές.....	31
2.2 Η διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης.....	34
2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	37
2.4 Ο σεβασμός της πολιτιστικής ταυτότητας και η τήρηση ισορροπιών.....	39
2.5 Επικοινωνιακή/Ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα - Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών και η σημασία της μητρικής γλώσσας των μαθητών.....	40
2.6 Συνεργασία εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών Μαθητών.....	42
3. Η Επαγγελματική εκπαίδευση	
3.1 Η Δ.Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα – Χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Λυκείων....	44
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Δ.Τ.Ε.Ε. και οι Μέθοδοι διδασκαλίας των Επαγγελματικών Μαθημάτων.....	45
3.3 Μαθητικό δυναμικό της Δ.Τ.Ε.Ε. και Δ.Τ.Ε.Ε. Νομού Λάρισας.....	47
4. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	
4.1 Τ.Υ. ΖΕΠ, Φ.Τ. ΖΕΠ, Διαπολιτισμικά Σχολεία, Δ.Υ.Ε.Π.....	48
4.2 Ανασκόπηση ερευνών.....	56

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Το ερευνητικό πρόβλημα	
5.1 Αιτιολόγηση της έρευνας.....	66
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	67
6. Ερευνητική Μεθοδολογία	
6.1 Πληθυσμός και δείγμα.....	69
6.2 Εργαλείο έρευνας.....	70
6.3 Διαδικασία έρευνας.....	71
7. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	
7.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	73
7.2 Σχέση μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με γηγενείς μαθητές.....	77
7.3 Σχέση μεταναστών γονέων με το σχολείο.....	80
7.4 Επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια.....	82
7.5 Εκπαιδευτικές/διδασκτικές πρακτικές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	85
7.6 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	89
8. Συμπεράσματα.....	92
9. Προτάσεις.....	96
Βιβλιογραφία	
Ελληνόγλωσση.....	99
Ξενόγλωσση.....	106
Νομοθεσία.....	108
Παράρτημα.....	110

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.1: Γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση(1995-2001).....	60
Πίνακας 4.2: Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/2003).....	61
Πίνακας 4.3: Κατανομή αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/2003).....	61
Πίνακας 4.4: Σύνολο μαθητών / μαθητριών και φύλο που φοίτησαν στα ΕΠΑΛ και τα ΓΕΛ του Νομού Λάρισας το Σχ.Έτος 2012-2013.....	62
Πίνακας 4.5: Παρουσία των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών στα ΕΠΑΛ και τα ΓΕΛ του Νομού Λάρισας (Σχ.Έτος 2012-2013).....	62
Πίνακας 4.6: Παρουσία μαθητών/μαθητριών από μεταναστευτικά πλαίσια στα ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας (Σχ.Έτος 2018-2019).....	63
Πίνακας 7.1: Φύλο.....	73
Πίνακας 7.2: Ειδικότητα.....	74
Πίνακας 7.3: Χρόνος Υπηρεσίας.....	74
Πίνακας 7.4: Μεταπτυχιακό.....	74
Πίνακας 7.5: Σεμινάριο ΔΕ.....	75
Πίνακας 7.6: Μεταπτυχιακό * Σεμινάριο ΔΕ (διπλής εισόδου).....	75
Πίνακας 7.7: Τεστ χ^2 - Μεταπτυχιακό * Σεμινάριο.....	75
Πίνακας 7.8: Φύλο * Σεμινάριο ΔΕ (διπλής εισόδου).....	76
Πίνακας 7.9: Χρόνος Υπηρεσίας * Σεμινάριο ΔΕ (διπλής εισόδου).....	76
Πίνακας 7.10: Τεστ χ^2 - Χρόνος Υπηρεσίας * Σεμινάριο.....	77
Πίνακας 7.11: Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα με τους μαθητές από Μεταναστευτικά πλαίσια στο διάλειμμα.....	77
Πίνακας 7.12: Γηγενείς στο ίδιο θρανίο μαζί με τους μαθητές από μεταναστευτικά Πλαίσια.....	77
Πίνακας 7.13: Οι γηγενείς μαθητές συνεργάζονται στα μαθήματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.....	78
Πίνακας 7.14: Οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.....	78
Πίνακας 7.15: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές.....	79

Πίνακας 7.16: Οι γηγενείς μαθητές παίζουν μαζί με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στα διαλλείματα.....	79
Πίνακας 7.17: Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.....	79
Πίνακας 7.18: Οι γονείς μετανάστες ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους.....	80
Πίνακας 7.19: Οι γονείς μετανάστες ενδιαφέρονται για τις παρέες των παιδιών τους.....	80
Πίνακας 7.20: Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα.....	81
Πίνακας 7.21: Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής Διδασκαλίας.....	81
Πίνακας 7.22: Οι γονείς μετανάστες βοηθούν τα παιδιά τους στις εξωσχολικές Δραστηριότητες.....	81
Πίνακας 7.23: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς.....	82
Πίνακας 7.24: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	82
Πίνακας 7.25: Υπάρχουν μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση.....	83
Πίνακας 7.26: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια διαβάζουν – προετοιμάζονται στο σπίτι όσο οι γηγενείς μαθητές.....	83
Πίνακας 7.27: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με τα φιλολογικά μαθήματα.....	83
Πίνακας 7.28: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με το μάθημα των μαθηματικών.....	84
Πίνακας 7.29: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με τα μαθήματα ειδικότητας.....	84
Πίνακας 7.30: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την εκπαίδευση.....	85
Πίνακας 7.31: Υπάρχει επαρκής προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στη βάση συμβουλευτικής στήριξης από την πλευρά των καθηγητών.....	85

Πίνακας 7.32: Η γνώση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την μεριά του εκπαιδευτικού βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	86
Πίνακας 7.33: Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας όταν έχουν να κάνουν με μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.....	86
Πίνακας 7.34: Στο διάλλειμα οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα.....	86
Πίνακας 7.35: Στο σπίτι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα.....	87
Πίνακας 7.36: Η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη.....	87
Πίνακας 7.37: Οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας.....	87
Πίνακας 7.38: Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια είναι απαραίτητη.....	88
Πίνακας 7.39: Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνον σε διαπολιτισμικά σχολεία.....	88
Πίνακας 7.40: Η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια βελτιώνεται όταν συνεργάζονται και συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές.....	89
Πίνακας 7.41: Επιμόρφωση σε διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων.....	89
Πίνακας 7.42: Επιμόρφωση σε ζητήματα διδασκαλίας/ενίσχυσης γλ. Δεξιοτήτων.....	89
Πίνακας 7.43: Επιμόρφωση σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας / σύγχρονες διδ. Τεχνικές.....	90
Πίνακας 7.44: Επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης διαπολιτισμικών Σχ Μονάδων.....	90
Πίνακας 7.45: Επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού.....	90
Πίνακας 7.46: Επιμόρφωση σε θέματα σχολικής ψυχολογίας.....	91

Εισαγωγή

Η προσέλευση και υποδοχή στην Ελλάδα πολλών προσφύγων και μεταναστών διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων τα τελευταία χρόνια αποδίδει στην χώρα μας τα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με αποτέλεσμα πολίτες διαφορετικών χωρών να αλληλοεπιδρούν με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους σε ποικίλα πλαίσια. Υπάρχει, όμως, σημαντικό έλλειμμα στην αποδοχή αυτής της διαφορετικότητας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προκλήσεις στην ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων στο κοινωνικό σύνολο. Ο παραγκωνισμός των ιδιαιτεροτήτων των πολιτισμικών ομάδων σε συνδυασμό με την παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική αφομοίωση, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καταδείξει τα προβλήματα αυτά στο ελληνικό σχολείο διερευνώντας ταυτόχρονα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός, ο οποίος πέρα από τις κλασικές δεξιότητες θα πρέπει να έχει επίγνωση των πολιτισμικών ζητημάτων, επιδεξιότητα αναφορικά με τις πολιτισμικές παρεμβάσεις, σεβασμό της πολιτισμικής ομάδας του ατόμου-μαθητή και κατανόηση της κουλτούρας και των πολιτισμικών αξιών του καθώς και δεξιότητες συμβουλευτικής και γνώση θεμάτων σχολικής ψυχολογίας. Θα πρέπει, τέλος, να ανταποκριθεί σε νέα μοντέλα εκπαίδευσης, να αποβάλλει στερεοτυπικές στάσεις, να δημιουργεί μέσα στη σχολική τάξη ατμόσφαιρα σεβασμού και αποδοχής των άλλων λαών και των πολιτισμών τους. Μάλιστα, αυτό πρέπει να γίνει στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης, όπου μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων συνυπάρχουν αρμονικά και συνεργάζονται, ενώ έχουν και ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στην επιτυχία αλλά και στη μετέπειτα ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία. Όλο αυτό το πλαίσιο του σχολείου ονομάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι το μέσο για μια πιο δίκαιη αντιμετώπιση των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η καθημερινή μου επαφή με μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια, προκάλεσαν το ενδιαφέρον ώστε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να διερευνήσω ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια και να αναδυθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ).

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται η έννοια και η πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Λυκείων, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Δ.Τ.Ε.Ε και παρουσιάζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας των επαγγελματικών μαθημάτων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και γίνεται ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνών, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο τίθεται η αιτιολόγηση της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της εργασίας και στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης. Στο όγδοο κεφάλαιο έχουμε την παρουσίαση των συμπερασμάτων και στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο τις προτάσεις σχετικά με το πώς πιστεύουμε ότι θα πρέπει να κινηθεί στο μέλλον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τις πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 Αρχές και μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας

Η μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων και η εγκατάσταση οικονομικών μεταναστών σε χώρες οικονομικά αναπτυγμένες αποτελεί εδώ και δεκαετίες κυρίαρχο φαινόμενο. Η πολυπολιτισμικότητα και η αλληλεπίδραση διαφορετικών ομάδων έφεραν πολλά προβλήματα στις κοινωνίες, όπως προβλήματα γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης. Η μεταβολή αυτή της κοινωνίας ήταν φυσικό να έχει επηρεάσει σημαντικά και το εκπαιδευτικό σύστημα των εν λόγω χωρών, το οποίο καλείται να οργανωθεί με γνώμονα τη διαφορετικότητα και να προσαρμοστεί στο γλωσσικό και πολιτιστικό πλουραλισμό υπερβαίνοντας το μονοπολιτισμικό και μονόγλωσσο χαρακτήρα του με στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας «πολυπολιτισμικού» χαρακτήρα, στην οποία ημεδαποί και αλλοδαποί θα συνυπάρχουν χωρίς συγκρούσεις και θα αλληλοεπιδρούν δημιουργικά (Γκόβαρης, 2004:11).

Από τη δεκαετία του 1960 εκφράστηκαν διαφορετικές θέσεις για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, οι οποίες σταδιακά ομαδοποιήθηκαν σε συγκεκριμένα μοντέλα. Τα μοντέλα – πρότυπα συνοπτικά είναι τα εξής:

- Το αφομοιωτικό μοντέλο
- Το μοντέλο της ενσωμάτωσης
- Το πολυπολιτισμικό μοντέλο
- Το αντιρατσιστικό μοντέλο και
- Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Τα βασικά χαρακτηριστικά των μοντέλων αυτών έχουν ως εξής:

1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Αφομοίωση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας άτομα που προέρχονται από διαφορετικές φυλές και πολιτισμούς συνεργάζονται, αντιπαραβάλλονται και γενικά αλληλεπιδρούν σε μια κοινωνία, ανεξαρτήτως προελεύσεως. Επίσης, ως αφομοίωση ορίζεται το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998).

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 η εκπαιδευτική πολιτική ακολούθησε το αφομοιωτικό μοντέλο. Οι σημαντικότεροι υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, Park και Burgess, ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία στην οποία συγχωνεύονται οι πολιτισμοί, έτσι ώστε τα άτομα και οι ομάδες να αποδέχονται την ιστορία, τα συναισθήματα και τις στάσεις άλλων

ατόμων και ομάδων και να ενσωματώνουν τον πολιτισμό τους στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης, 2004:47).

Το αφομοιωτικό πρότυπο απαιτούσε την ολική προσαρμογή των μεταναστών στον τρόπο ζωής της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Τα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα που απασχολούσαν τους μετανάστες αγνοήθηκαν παντελώς. Ως εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από μία μονομερή διαδικασία αλλαγής για τα παιδιά των μεταναστών, έτσι, ώστε να αποκτήσουν συμπεριφορές όμοιες με εκείνες των γηγενών συμμαθητών τους. Βασική αρχή του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, πολιτισμικά και πολιτικά. Οι μειονοτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο πολιτισμό, για να μπορέσουν όλοι μαζί να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν την κοινωνία (Νικολάου, 2011:120).

Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο στην εκπαίδευση όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται επί ίσους όρους δίνοντας σημασία στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας που βρίσκονται. Για τους γηγενείς μαθητές τα παιδιά μετανάστες θεωρούνται «πρόβλημα» που δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό πρέπει να παραμεληθεί η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός τους (Γεωργογιάννης, 1999).

Η συνεχής αύξηση του αριθμού των μεταναστών μαθητών στα κρατικά σχολεία της Αγγλίας, η οποία συνεχίστηκε μέχρι το 1977, αντιμετωπίστηκε με την πολιτική του διασκορπισμού (dispersal policy) των μαθητών αυτών σε άλλα σχολεία. Η πολιτική αυτή υπαγόρευε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών έπρεπε να είναι ομοιόμορφα κατανομημένος στα κρατικά σχολεία και σε καμία περίπτωση δεν έπρεπε να ξεπερνά το 30% του συνολικού μαθητικού δυναμικού τους, για να μη διαταραχτεί η εκπαίδευση της πλειοψηφίας των γηγενών μαθητών (Singh 1993).

Το παραπάνω μέτρο σε συνδυασμό με τα αυστηρότερα κριτήρια και ελέγχους σε όσους ήθελαν να μεταναστεύσουν στην Αγγλία θεωρήθηκαν ως οι πιο ενδεδειγμένοι τρόποι για τη γρήγορη αφομοίωση των παιδιών των μεταναστών και, κατ' επέκταση, την αποφυγή ευρύτερων κοινωνικών συγκρούσεων στο μέλλον. Οι γενικότερες κοινωνικο-πολιτισμικές δυσκολίες των μεταναστών δεν αντιμετωπίστηκαν. Για το λόγο, αυτό η πολιτική του διασκορπισμού προκάλεσε τις έντονες αντιδράσεις πολλών εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων με αποτέλεσμα τελικά να εγκαταλειφθεί.

Το αφομοιωτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται τελικά από τη ψήφιση κάποιων νόμων ή την εφαρμογή κάποιων ρυθμίσεων, σε αντίθεση με την πολιτική της τέλειας αδιαφορίας και

την έλλειψη οποιουδήποτε ενδιαφέροντος για την ομάδα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, παρά το γεγονός ότι ο τελικός στόχος λειτουργεί σε βάρος των μεταναστών μαθητών.

Στο αφομοιωτικό πρότυπο επιχειρείται κανονιστικά αλλά χωρίς σχεδιασμό, η γρήγορη και ολική προσαρμογή των μεταναστών στις γλωσσικές και πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, διότι γίνεται κοινή συνείδηση η ανάγκη λήψης κάποιων μέτρων.

Οι επικριτές κατηγόρησαν το αφομοιωτικό μοντέλο ότι στηρίχτηκε στην πεποίθηση της «πολιτισμικής και φυλετικής ανωτερότητας της κοινωνίας υποδοχής, δηλαδή στο ρατσισμό...» (Mullard, 1985).

Κατά την εφαρμογή του αφομοιωτικού προτύπου η εξέλιξη μιας μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, που εστιάζει στην καταστολή και αποδοκιμασία της διαφορετικότητας και θεωρεί δεδομένη την πολιτισμική ανωτερότητα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, δείχνει ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν είναι εξασφαλισμένη για τα παιδιά των μεταναστών. Τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων θεωρήθηκαν ότι είναι φορείς ενός «ελλιπούς» και «δυσλειτουργικού πολιτισμικού κεφαλαίου», το οποίο δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της κοινωνίας υποδοχής. Στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής ήταν η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος», ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για τη λειτουργική συμμετοχή τους στη χώρα υποδοχής. Η «υπόθεση του ελλείμματος», όμως, και το «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο οδήγησε στη νομιμοποίηση του ρατσισμού, ενώ η αφομοιωτική πολιτική οδήγησε την πλειοψηφία των παιδιών μεταναστών στη σχολική αποτυχία και στον αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2004:49).

1.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 αναπτύχθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση έχει να κάνει με την αναγνώριση των ομάδων με διαφορετικά στοιχεία ως φορέα πολιτισμού. Κάθε τέτοια ομάδα επιδρά και δέχεται επιδράσεις από την κοινωνία δημιουργώντας έτσι μια νέα πολιτισμική έκφραση. Η ενσωμάτωση δηλαδή μπορεί να αναφέρεται στην ενσωμάτωση της παράδοσης της εθνικής ομάδας στη νέα εθνική ταυτότητα. Με αυτή την προσέγγιση συνδέονται οι πολιτισμικές διαφορές με την αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας τόσο ώστε να μην κινδυνεύουν οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις,

ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές κ.λ.π. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1998).

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές διαφορές των μειονοτήτων σε εκείνα μόνο τα στοιχεία που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ενώ, συγχρόνως, διαφυλάσσεται η συνοχή του κοινωνικού συστήματος (Γκόβαρης, 2004:51).

Στο χώρο της εκπαίδευσης προτάθηκε η δημιουργία σχολικών προγραμμάτων που ενδυναμώνουν μαθησιακά και κοινωνικά τους μετανάστες βοηθώντας τους να γίνουν κομμάτι της τάξης και της κοινωνίας πιο εύκολα. Οι υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύουν ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει να αναγνωριστεί η διαφορετικότητά τους διευκολύνοντας, έτσι, την ενσωμάτωσή τους (Γεωργογιάννης, 1999).

Η έμφαση δόθηκε κυρίως στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων.

Στη Μεγάλη Βρετανία, η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη έκρηξη στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μαθήματα σχετικά με θέματα γύρω από τον τρόπο ζωής σε άλλες χώρες και εκπαιδευτικά ταξίδια, κυρίως στην Ινδία και την Καραϊβική. Έγιναν ακόμη πολλές προσπάθειες σχεδιασμού και παραγωγής κατάλληλου διδακτικού υλικού· οι περισσότερες, όμως, αντανάκλυσαν σε ένα μεγάλο βαθμό τα στερεότυπα που επικρατούσαν για τις διάφορες εθνικές μειονότητες (Figueroa, 1998).

Επίσης τονίστηκε ότι το πρότυπο της ενσωμάτωσης πρώτα επέτρεπε την αντιπαράθεση του βρετανικού πολιτισμού με τους υπόλοιπους· στη συνέχεια, όμως, θεωρούσε δεδομένο ότι οι μετανάστες μαθητές θα αποδεχτούν τις αξίες του βρετανικού πολιτισμού, αφού μέσα από κατευθυνόμενες συζητήσεις οι αξίες αυτές αξιολογούνταν ως ανώτερες (Mullard, 1985).

Η παραπάνω τακτική καθιστούσε την αντίληψη περί ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση πολύ επιφανειακή. Στην πράξη το σύστημα αυτό δε διέφερε πολύ από το πρότυπο της αφομοίωσης, αφού η προσαρμογή των μεταναστών μαθητών είχε ως προϋπόθεση την αποδοχή του κυρίαρχου πολιτισμού.

Τόσο η προσέγγιση της ενσωμάτωσης όσο και η αφομοιωτική στόχευαν στη γρήγορη απορρόφηση των μεταναστών μαθητών με τη μικρότερη δυνατή διαταραχή της σχολικής ζωής. Αποδείχτηκαν, όμως, αδύναμες ως πολιτικές να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες που προέκυψαν

στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εξέλιξη των επόμενων προσεγγίσεων, ωστόσο, σηματοδότησε την αλλαγή των αντιλήψεων που επικρατούσαν στην εκπαίδευση των μεταναστών, προς μία κατεύθυνση πλουραλιστική.

1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ενσωμάτωση και η αφομοίωση, που αποτελούσαν τις κυριότερες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, επέδρασαν αρνητικά στη σχολική επίδοση και στην αυτοεικόνα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Σε πολλές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης δεν έλυναν τα προβλήματα των μειονοτικών μαθητών στα σχολεία. Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του 1970 στις ΗΠΑ, την Ευρώπη και την Αυστραλία υπήρξε μία μετατόπιση προς την πολυπολιτισμική εκπαίδευση που στόχο είχε την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ό,τι αφορά τη συνύπαρξη των πολιτισμών, την ανάλυση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και την καλλιέργεια υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας.

Η διαφορετικότητα θεωρήθηκε σαν ένα θετικό χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, το οποίο άξιζε να προωθηθεί. Η κοινωνική συνοχή θεωρήσαν πως θα ενισχυθεί αν αναγνωριστούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων και διαμορφωθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου θα συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να κινδυνεύει η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας (Νικολάου, 2000).

Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Μάρκου, 1997).

Τονίστηκε με έμφαση ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις, εάν γνωρίσουν το δικό τους πολιτισμό. Επιπλέον, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις των αλλοδαπών μαθητών θα μειωθούν αισθητά, εάν οι γηγενείς μαθητές γνωρίσουν περισσότερο τον πολιτισμό των διαφορετικών συμμαθητών τους (Bullivant, 1981).

Δύο ήταν οι βασικοί άξονες στους οποίους κινήθηκε το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η δημιουργία προγραμμάτων -όπως η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και οι εθνικές σπουδές- που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών ήταν ο πρώτος άξονας.

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε όλους τους μαθητές και είχε κατεύθυνση προς ευρύτερα ζητήματα εκπαίδευσης. Όλοι οι μαθητές έπρεπε να μάθουν πλέον να ζουν σε μία πολυφυλετική, πολυπολιτισμική κοινωνία. Η εκπαίδευση για μία κατανόηση των άλλων πολιτισμών και οι πολυφυλετικές διαστάσεις που πρέπει να διέπουν όλες τις πτυχές ενός αναλυτικού προγράμματος θεωρήθηκε ότι θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα επέτρεπαν τη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης.

Το 1985 στην Αγγλία, η αναφορά Swann με τίτλο «Εκπαίδευση για Όλους» αναφέρθηκε στο ρατσισμό που βιώνουν οι μαθητές των εθνικών μειονοτήτων. Πρότεινε δε μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα βήματα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας:

- «Μία βασική αλλαγή, που θεωρείται αναγκαία, είναι η παραδοχή ότι το πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι πώς να εκπαιδεύσει τα παιδιά των μεταναστών, αλλά πώς να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά.
- Η αντιμετώπιση του ρατσισμού και η εξάλειψη των κληρονομημένων μύθων ή των στερεοτύπων, που είναι ενσωματωμένα με διάφορους τρόπους στις καθημερινές πρακτικές, θεωρούνται ως απαραίτητες αλλαγές μεγάλης σημασίας.
- Η κατανόηση των διαφόρων πολιτισμών πρέπει επίσης να διαπερνά όλες τις πλευρές της σχολικής εργασίας. Δεν είναι μία ξεχωριστή ιδέα, που μπορεί απλά και μόνο να συνδεθεί με τις υπάρχουσες πρακτικές.
- Με τις παραπάνω ενέργειες τα σχολεία μπορούν να αρχίσουν να προσφέρουν οτιδήποτε προσεγγίζει την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Η παροχή αυτής της ισότητας πρέπει να αποτελεί τη φιλοδοξία του εκπαιδευτικού συστήματος» (DES 1985: 769).

Στην Αμερική ο J. Banks (1988), ένας από τους θεμελιωτές της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ορίζει την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία (βλ. επίσης Banks & Banks, 1989). Ως ιδέα δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν όχι μόνο αναφορικά με τα προγράμματά τους, αλλά ο μετασχηματισμός να αφορά και σημαντικές πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος, όπως κουλτούρα, σχέσεις εξουσίας, στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, η πραγματοποίηση του βασικού στόχου της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που είναι η ισότητα ευκαιριών, απαιτεί μια συνεχή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Μάρκου 1991).

Σύμφωνα με τον Banks (1994), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει πέντε διαστάσεις που βοηθούν στην ενδυνάμωση των μαθητών:

- Ενσωμάτωση της ύλης: Τα μαθήματα δεν βασίζονται μόνο στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής αλλά περιέχουν παραδείγματα από διάφορους πολιτισμούς.
- Κατασκευή της γνώσης: οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσω εξερεύνησης το πώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την οικοδόμηση της γνώσης.
- Μείωση της προκατάληψης: η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποδεδειγμένα μειώνει της προκαταλήψεις που μπορούν να εμφανιστούν ακόμα και σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας.
- Δίκαιη παιδαγωγική: η διδασκαλία προσαρμόζεται έτσι ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο.
- Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της σχολικής δομής: η σχολική κουλτούρα θα πρέπει να ενισχυθεί για να μπορεί να εγγυηθεί την ισότητα στην εκπαίδευση και την ενδυνάμωση των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει περιεχόμενο, έννοιες, αρχές, θεωρίες και παραδείγματα από την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς και ειδικά εθνικές μελέτες και μελέτες για γυναίκες. Θεωρείται πεδίο μελέτης που είναι σχεδιασμένο να αυξήσει την εκπαιδευτική ισότητα για όλους τους μαθητές (Banks & Banks, 1995).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δέχτηκε πολύ αυστηρή κριτική, γιατί απέτυχε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις φυλετικές διακρίσεις και να προσφέρει πραγματικά ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Μέσα από επιφανειακές προσεγγίσεις και γραφικές πολιτιστικές εκδηλώσεις κατέληξε να υποβαθμίσει τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Μάγος, 2004).

Η βασική γλώσσα διδασκαλίας στα κρατικά σχολεία παρέμεινε η επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αν και τα δίγλωσσα προγράμματα εξελίχθηκαν αρκετά στο πολυπολιτισμικό πρότυπο. Τα παιδιά των μεταναστών δε βελτίωναν σημαντικά τις επιδόσεις τους στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων, γιατί η εκπαιδευτική τους επιτυχία, κατά κύριο λόγο, βρισκόταν σε άμεση σχέση με το βαθμό κατοχής της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δε θα μπορούσε να καλύψει τις φιλοδοξίες και τις ανάγκες

όλων γενικά των μελών μιας κοινωνίας, αν και θεωρήθηκε ως θετική στρατηγική αντιμετώπισης της διαφορετικότητας (Verma 1984).

Το πρότυπο της πολυπολιτισμικότητας κατηγορήθηκε, ακόμη, ότι έδωσε μεγάλη έμφαση στις πολιτισμικές διαφορές (πραγματικές ή φαινομενικές), αντί να εστιάζει στο ρατσισμό και τις υπάρχουσες φυλετικές ανισότητες (Milner 1982, στο Carrington & Short 1989). Επιπλέον, αγνόησε τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις εξουσίας, «οι οποίες έχουν οδηγήσει στην εκμετάλλευση των μειονοτικών ομάδων» (Gillborn 1990: 153).

Ο Bullivant (1981), μελετώντας πολυπολιτισμικά προγράμματα σε έξι χώρες, τόνισε ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία στρατηγική ελέγχου των μεταναστών μαθητών, που δε βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους, δε δημιουργεί εντυπωσιακά αποτελέσματα και, σε τελική ανάλυση, δεν παρέχει όλες τις προϋποθέσεις για την επίτευξη ίσων ευκαιριών μάθησης.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστήριξε την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και προέβαλε την αντίληψη για ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ανέδειξε την ιστορία και τον πολιτισμό των αλλοδαπών. Έξω από το σχολείο, όμως, όπου οι ρατσιστικές διαστάσεις των ανισοτήτων θεωρούνταν δεδομένες, η ισότητα των ευκαιριών είχε ως προϋπόθεση την πλήρη αποδοχή του αγγλικού πολιτισμού. Έτσι, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν κατάφερε ποτέ να δημιουργήσει μία διαδικασία αλλαγών στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με αποτέλεσμα την αποτυχία του.

1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Η ελαχιστοποίηση των διακρίσεων που βιώνουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, είτε αυτές είναι συνειδητές είτε όχι, ήταν ο βασικός στόχος υιοθέτησης του αντιρατσιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση. Η μείωση των προκαταλήψεων και η κατάργηση του ρατσισμού βρέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν στα σχολεία αρκετών χωρών και σηματοδότησαν τις βασικές αλλαγές, που έπρεπε να γίνουν στα αναλυτικά τους προγράμματα.

Το νέο πρότυπο θεώρησε ότι μόνο μέσα από μία αντιρατσιστική προοπτική στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να καταπολεμηθούν αποτελεσματικά οι ρατσιστικοί μηχανισμοί εκμετάλλευσης των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Οι κοινωνικές δυνάμεις πρέπει να τονίζονται και να μην δίνεται σημασία μόνο στους θεσμούς της κοινωνίας που προωθούν το ρατσισμό. Άρα δεν αρκεί να αλλάξει μόνο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και ολόκληρη η

αντιμετώπιση της κοινωνίας για να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης στοχεύει:

- Στην ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική / εθνική τους προέλευση, άρα πρέπει να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα και να ενισχύει την ισότητα.
- Στη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής στην κοινωνία.
- Στη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986 στο Gillborn 1990: 155).

Τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στο να αναγνωρίσουν οι μαθητές τις αιτίες μετανάστευσης των ανθρώπων, τους τρόπους παραγωγής και διαχείρισης του ανθρώπινου φόβου και της ανασφάλειας καθώς και τις διαδικασίες που προκαλούν την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2000:179).

Τονίστηκε ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της αντιθετικής γλώσσας (oppositional language), η οποία υπογραμμίζει την πολιτική ωριμότητα της αντιρατσιστικής προσέγγισης. Αντί της χρήσης όρων όπως μονοπολιτισμικότητα, εθνικισμός, πολιτισμός, ισότητα και προκαταλήψεις, ο αντιρατσισμός χρησιμοποιεί όρους όπως πάλη, καταπίεση, εκμετάλλευση, περιθωριοποίηση, ρατσισμός, εξουσία, κοινωνικές δομές και αγώνες. Η διαδικασία του αντιρατσισμού θα μπορούσε να περιγραφεί και ως «αποδομώ, καταργώ, αναδομώ» (Brandt 1986, στο Gillborn 1990: 155).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση τελικά δεν κατάφερε να εξαλείψει τον ρατσισμό και κατηγορήθηκε για πολιτικοποίηση και αντιρατσιστική προπαγάνδα στα σχολεία, αφού συνετέλεσε στη δημιουργία νέων στρεβλών προκαταλήψεων που βασίζονταν στην προάσπιση των μειονοτήτων και την επίκριση της πλειοψηφίας ως ρατσιστικής στο σύνολό της (Μάγος, 2004).

Δέχτηκε την κριτική ότι είναι πολύ απλοϊκή και δεν μπορεί να προσφέρει στους δασκάλους μεγάλη υποστήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά στην τάξη. Επιπλέον, η αντιρατσιστική εκπαίδευση κατηγορήθηκε ότι αποτελεί έναν τρόπο πολιτικής κατήχησης, επειδή χρησιμοποιεί συστηματικά την αντιθετική γλώσσα. Γι' αυτό

πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει αφενός να τους εξοπλίζει με ικανότητες για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων και αφετέρου να τους ενημερώνει για τα στερεότυπά τους, τα οποία προκαλούν πολλές από τις διακρίσεις που υφίστανται ορισμένες ομάδες μαθητών (Gillborn, 1990).

Ο Mullard (1984) υποστήριξε ότι η μεταναστευτική εκπαίδευση (στις δεκαετίες του 1950 και 1960), η πολυφυλετική (στις δεκαετίες του 1960 και 1970), η πολυεθνική (τέλη της δεκαετίας του 1970) και η πολυπολιτισμική (τέλη της δεκαετίας του 1970 και τη δεκαετία του 1980) ήταν μορφές εκπαίδευσης που επέβαλαν τον κυρίαρχο πολιτισμό στις διάφορες «φυλές», ενώ η αντιρατσιστική είναι μία μορφή εκπαίδευσης κυριαρχούμενη από τον πολιτισμό των διαφόρων «φυλών». Τόνισε, επίσης, ότι το αντικείμενο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η δικαιοσύνη, μία αναδομημένη τάξη πραγμάτων που έχει ως θεμέλιο λίθο τον πολιτισμό και εστιάζει σ' αυτόν. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση γίνεται, έτσι, «ένας αγώνας ενάντια στο ρατσισμό (και εθνικισμό) στην εκπαίδευση και αντιτίθεται στην ανάπτυξη των σχέσεων εκείνων που εμποδίζουν την κοινωνική απελευθέρωση και αλλαγή» (Mullard, 1984: 38).

Ο Jeffcoate (1984), κάνοντας κριτική στην αντιρατσιστική εκπαίδευση, υποστήριξε ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να λένε τη γνώμη τους και να υποστηρίζουν την εγκυρότητά της δημόσια. Ανεξάρτητα από το ιδεολογικό τους υπόβαθρο, οι δάσκαλοι δε θα πρέπει να αλλάζουν ή να αμφισβητούν συνεχώς τις απόψεις των μαθητών τους, γιατί έτσι παραβιάζουν την αυτονομία τους. Τόνισε δε ότι ο όρος ρατσισμός είναι πολύ ευρύς, γιατί συμπεριλαμβάνει δοξασίες, εχθρικές προκαταλήψεις, διακρίσεις, βία και θεσμικό ρατσισμό, τον οποίο βρήκε ιδιαίτερα συγκεκριμένο.

Ερευνώντας τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, οι Gillborn & Gipps (1996: 78) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε πολλές περιοχές «το χάσμα μεταξύ των εθνικών ομάδων, που έχουν τις υψηλότερες και χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, συνεχώς μεγαλώνει.....τα νεαρά άτομα που προέρχονται από την κοινότητα των αφρικανών της Καραϊβικής, ειδικά τα αγόρια, δε συμμετέχουν ισότιμα στις περιπτώσεις εκείνες, όπου οι ρυθμοί της σχολικής επιτυχίας έχουν αυξηθεί. Σε μερικές περιοχές, μάλιστα, οι επιδόσεις τους έχουν στην πραγματικότητα χειροτερέψει».

Πολλές έρευνες, όπως των Figueroa & Swart (1986), Macdonald, Bhavnani, Khan & John (1989), Gillborn (1990), Wright (1986, 1992), Mirza (1992), Nehaul (1996), Sewell (1997), έχουν τονίσει επανειλημμένα την ύπαρξη του ρατσισμού που υφίστανται οι αλλοδαποί μαθητές στα σχολεία, ο οποίος εκφράζεται ιδιαίτερα με τον εκφοβισμό, την κακοποίηση καθώς και τη

χρήση υβριστικών ρατσιστικών χαρακτηρισμών (στο Figueroa 1998). Οι Gillborn & Gipps (1996) αναφέρουν, επίσης, πολλά περιστατικά βίαιων ρατσιστικών επιθέσεων, που έχουν οδηγήσει ακόμη και στο θάνατο ασιάτες και μαύρους μαθητές. Οι ρατσιστικές συμπεριφορές στα σχολεία διαβρώνουν την αξιοπιστία της αξιοκρατικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αλλοδαποί και ιδιαίτερα οι οπτικά διαφορετικοί μαθητές παρέμεναν αποδέκτες πολλών διακρίσεων σε ό,τι αφορά την πρόσβαση, τη μεταχείριση και τα συνακόλουθα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην Αγγλία, στην Αναφορά Stephen Lawrence τονίστηκε με έμφαση ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ βασικό παράγοντα στην εξάλειψη του ρατσισμού καθώς και στο σεβασμό, την εκτίμηση, την αμοιβαία κατανόηση και αναγνώριση της πολιτισμικής και «φυλετικής» διαφορετικότητας. Η κυβέρνηση της Αγγλίας αποδέχτηκε τις συστάσεις της Αναφοράς, που δημοσιεύτηκαν το 1999 και υποστήριξε την εφαρμογή τους σε όλα τα σχολεία, ακόμη, και όταν δεν έχουν μαθητές εθνικών μειονοτήτων. Ήδη από το 2000, όλες οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές και τα περισσότερα σχολεία είχαν αναπτύξει πολιτικές ίσων ευκαιριών (CRE 2000). Εντούτοις, δε λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για να εξασφαλίσουν ότι οι πολιτικές αυτές μεταφράζονται σε ξεκάθαρα πλάνα δράσης που εφαρμόζονται και αναθεωρούνται συστηματικά.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η αντιμετώπιση του ρατσισμού είναι ένα ευρύτερο και αρκετά πολύπλοκο ζήτημα, που αφορά την εφαρμογή των γενικότερων αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η ανισότητα και ο ρατσισμός δεν αντιμετωπίζονται μόνο με την επαρκή λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την απλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη σημερινή πραγματικότητα η ισότητα των ευκαιριών για όλους παραμένει το μεγάλο ζητούμενο παρά τις περί του αντιθέτου δηλώσεις και δεσμεύσεις των κυβερνήσεων και τις προτάσεις των αναφορών διάφορων επιτροπών, που κατά καιρούς βλέπουν το φως της δημοσιότητας.

Ίσως μία σύνθεση ανάμεσα στις δημιουργικές προτάσεις και τα πλεονεκτήματα της πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, με ταυτόχρονη αντιμετώπιση των αδυναμιών τους, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πιο ολοκληρωμένο πρότυπο εκπαίδευσης και να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα με αποτελεσματικότερο τρόπο.

1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Με το τέλος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο προσκήνιο εμφανίστηκε ένα νέο μεταρρυθμιστικό κίνημα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, του οποίου ο σκοπός είναι «...η αναδιάρθρωση των σχολείων ώστε όλοι οι μαθητές και σπουδαστές να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για να δράσουν σε μια χώρα και έναν κόσμο που χαρακτηρίζονται από εθνική και φυλετική ποικιλότητα» (Banks, 2004:34).

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι ταυτόσημοι. «Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή (Δαμανάκης 1989:2). Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μία δυναμική διαδικασία και αναφέρεται στις σχέσεις που εκτυλίσσονται ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Κατά το Μάρκου (1998) ο όρος πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της ενώ ο όρος διαπολιτισμικός για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων. Όσον αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο της «διαπολιτισμικότητας», ο όρος «διαπολιτισμικότητα» σημαίνει τη διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και παραπέρα ανάπτυξης των πολιτισμών. Με αυτή τη διάσταση, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ.Ε), ως αρχή και ως προσέγγιση, δηλώνει μια δυναμική και όχι στατική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό πάντοτε τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Μάρκου, 1991).

Σύμφωνα με την UNESCO (2005, στο UNESCO 2008) η «διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η ύπαρξη και σε ισότιμη βάση αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών και η πιθανότητα γενίκευσης των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων διαμέσου του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού». Η επικοινωνία, η συνεργασία και ο διάλογος σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο προάγουν τη διαπολιτισμικότητα.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο

πολυπολιτισμικό σχολείο, και δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με τον Banks (2004:25), κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να παροτρύνει τους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς, έτσι, ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία για το δικό τους πολιτισμό και να καλλιεργηθεί ο αλληλοσεβασμός. Επίσης, να παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα να αποκτήσουν εναλλακτικές πολιτισμικές και εθνικές επιλογές. Έτσι, μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά το δικό τους πολιτισμό στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και σε άλλους πολιτισμούς. Σημαντική, επίσης, είναι η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εξάλειψη οδυνηρών συναισθημάτων που βιώνουν τα άτομα εξαιτίας πολιτισμικών, σωματικών και φυλετικών διαφορών, ενώ, ακόμη, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών και να αναπτύξουν σημαντικές ικανότητες σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1988), το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές (στο Γεωργογιάννη, 1997β: 50-51):

- την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους,
- την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία,
- το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό,
- την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Κατά το Δαμανάκη (1997:99106), οι βασικές αρχές οι οποίες διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ο κάτω από πολιτισμικές συνθήκες αναπτυσσόμενος άνθρωπος ως αφετηρία και στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης, η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή.

Ο Nieke διατύπωσε για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (1994: 81, στο Πανταζής 2003) τις εξής τέσσερις θέσεις:

- Είναι «Κοινωνική Μάθηση» και έχει ως προϋπόθεση την έλλειψη των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα.
- Είναι «Πολιτική Παιδεία», διότι οφείλει να προετοιμάσει την πολυπολιτισμική κοινωνία ως μια μεταβλητή της πλουραλιστικής κοινωνίας καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς.
- Είναι «Αντιρατσιστική Παιδεία», διότι αναφέρεται στον «πολιτισμικό σχετικισμό».
- Είναι «Παιδαγωγική της Υποστήριξης», διότι υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς, τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας τους λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής με στόχο τη διατήρηση της διγλωσσίας.

Τελικά, όπως διαπιστώνουν οι Campani και Gundara (1994), δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες. Το Συμβούλιο της Ευρώπης προκειμένου να ορίσει τους άξονες για το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για όλους τους μαθητές στο σχολείο σε μια διαπολιτισμική προοπτική, διατύπωσε τον παρακάτω ορισμό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή και προσέγγιση αλλά και ως μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. «Με βάση τον ορισμό αυτό, η ομάδα των εμπειρογνομόνων κατέληξε σε συγκεκριμένα πορίσματα:

- Οι κοινωνίες μας γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές.
- Κάθε πολιτισμός έχει τις ιδιαιτερότητες του που πρέπει να γίνονται σεβαστές.
- Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει πλούτο.
- Ο πολυπολιτισμικός πλούτος συνίσταται και στην αμοιβαία διείσδυση των πολιτισμών μέσα από μια διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που ενεργοποιεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαμορφώνει σε διαπολιτισμικότητα» (Μάρκου 1995: 97).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστίαζε μέχρι πρόσφατα κυρίως στις διαφορετικές εθνικές ομάδες μέσα σε μια κοινωνία. Η ραγδαία, όμως, αυξανόμενη διασύνδεση μεταξύ των εθνών, ειδικότερα στην αντιμετώπιση διεθνών ζητημάτων όπως είναι η οικολογία, τα πυρηνικά όπλα, η τρομοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, έχουν διευρύνει το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της έχουν προσδώσει μία παγκόσμια προοπτική (Bennett, 2007).

Το ερώτημα είναι κατά πόσο μια «γνήσια» Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη, κάτι το οποίο συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών, του κοινωνικού αποκλεισμού και της θεσμοθέτησης ενός σχολείου με κοινές αρχές και αξίες για όλους τους μαθητές του. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαία η διεξαγωγή ερευνών σε ζητήματα ισότητας ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και την κοινωνία προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε μια σειρά από ερωτήματα που συνδέονται με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην πράξη (Gundara, 2000).

Ο Gorski (2009) με βάση τη θέση ότι η Δ.Ε. αποτελεί εργαλείο αναπαραγωγής σχέσεων εξουσίας, προτείνει την αλλαγή κατεύθυνσης και επικεντρώνεται στις εξής επτά θέσεις:

- α) Η πολιτισμική αντίληψη δεν είναι από μόνη της αρκετή: Θα πρέπει να έχει κάποιου είδους δέσμευση απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη.
- β) Για να υπάρξει δικαιοσύνη θα πρέπει να προϋπάρξει διευθέτηση των συγκρούσεων, αλλιώς, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γίνεται ένα ακόμη όχημα για τη διατήρηση του κατεστημένου.
- γ) Απόρριψη της θεωρίας του ελλείμματος ή διαφοράς: Διότι αποδυναμώνει το στόχο που είναι η καταστολή της καταπίεσης και της επιβολής των δυνατών.
- δ) Δεν μπορεί όλες οι απόψεις να είναι στο ίδιο τραπέζι. Το παιχνίδι είναι ανάμεσα στο ατομικό και το συστημικό και όχι στις ομοιότητες.
- ε) Ανεξάρτητα από το τι διατείνεται κάποιος για την καταπολέμηση της φτώχειας και την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, στην πράξη, μπορεί κάποιος να αποπροσανατολιστεί και να χρησιμοποιεί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικο-πολιτισμικής κατάστασης. Αυτό που παίζει ρόλο είναι η ύπαρξη καλών προθέσεων πίσω από κάθε ενέργεια στο όνομα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- στ) Ουδετερότητα σημαίνει διατήρηση του status quo: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να έχει έναν έντονο πολιτικό λόγο ώστε στην

πράξη να συνεισφέρει στην άρση της όποιας κυριαρχίας και περιθωριοποίησης.

- ζ) Η πίστη στις προαναφερόμενες θέσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σημαίνει ότι στην πράξη κάποιες φορές θα γίνω μη αρεστός από ορισμένους ανθρώπους. Το να κάνω πράξη τις θέσεις αυτές, αυτό σημαίνει ότι είμαι υπερασπιστής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή των αρχών και της φιλοσοφίας του διαπολιτισμικού προτύπου ως μια νέα προσέγγιση στην εκπαιδευτική πρακτική και ως προοπτική της σύγχρονης παιδείας θα δώσει απαντήσεις σε καίρια ζητήματα, όπως αυτά των κοινωνικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας, που χαρακτηρίζουν όλες τις διαφορετικές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους καταγωγή, το θρήσκευμα ή την κοινωνικοοικονομική τους τάξη.

2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.1 Διαπολιτισμικές παιδαγωγικές αρχές

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παύει να αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς και γενικά τους μαθητές μειονοτήτων σαν πρόβλημα. Αυτή η αντιμετώπιση ήταν που παλαιότερα οδηγούσε να γίνουν αυτά τα άτομα ελλειμματικές προσωπικότητες, οπότε έπρεπε να εξασφαλιστεί η ισορροπία στη σχολική τάξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μέσα στη μικτή σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, μειονοτικών και μη.

Σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ατόμων μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού (Κεσίδου, 2004).

Η Ladson-Billings (1995), Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ουισκόνσιν, πρώην εκπαιδευτικός σε δημόσια σχολεία στη Φιλαδέλφεια των Η.Π.Α., με υψηλό ποσοστό Αфро-Αμερικανών μεταναστών μαθητών, έχει θέσει τις παρακάτω τρεις αρχές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο.

- Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, θα πρέπει να βιώνουν τη σχολική επιτυχία στο μάθημα της Γλώσσας, στα Μαθηματικά και σε όλα τα μαθήματα, και η συμμετοχή τους στην τάξη να εντάσσεται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Κατ' αυτό τον τρόπο αυξάνεται, επίσης, η αυτοπεποίθησή τους, η οποία με τη σειρά της τους οδηγεί στην επιτυχία.
- Η κουλτούρα που φέρνουν οι μαθητές από το σπίτι τους και τα βιώματά τους πρέπει να αποτελεί μέσο για τη μάθηση στη σχολική τάξη.
- Στο μαθησιακό πλαίσιο, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν μία «πολιτισμική συνείδηση», με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και του συναισθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συχνά γίνεται λόγος για «πολιτισμικά κατάλληλες» ή «πολιτισμικά σύμφωνες» παιδαγωγικές αρχές καθώς και «διδασκαλία σε πολιτισμικό πλαίσιο». Ο Byram (1997) χαρακτηριστικά ονομάζει αυτό το πλαίσιο των διαπολιτισμικών αρχών ως «γνώσεις» του εκπαιδευτικού τις οποίες περνάει στους μαθητές του κατά τη διδασκαλία. Οι «γνώσεις» του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία σε μία πολυπολιτισμική τάξη συνδέονται με τα εξής:

- α) Κατανόηση/συνειδητοποίηση: Η ικανότητα να ερμηνεύει για τους μαθητές του ένα γεγονός που αναφέρεται σε ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο και να το συσχετίζει με το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας στην οποία ζουν.
- β) Μάθηση και πράξη: Η καλλιέργεια στους μαθητές της δεξιότητας να ανακαλύπτουν τη νέα γνώση που προέρχεται από άλλους πολιτισμούς και της ικανότητας να παράγουν νέα γνώση, δεξιότητες και συμπεριφορές, κάθε φορά, στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
- γ) Συμμετοχή: Η καλλιέργεια στους μαθητές της κριτικής πολιτισμικής αντίληψης, της ικανότητας να αξιολογούν τις πρακτικές που εφαρμόζονται με ξεκάθαρα αντικειμενικά κριτήρια, παραγόμενα από το δικό τους και από άλλους πολιτισμούς.
- δ) Το υπάρχειν: Η καλλιέργεια της περιέργειας και του ανοίγματος στο νέο και το διαφορετικό, της ετοιμότητας να υπερβούν τις όποιες στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις για τους άλλους πολιτισμούς και την πίστη στο δικό τους πολιτισμό.

Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, οι οποίες συμβάλλουν αναμφίβολα στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011: 236) είναι οι εξής:

«...

- Προηγείται η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή μέσα στην τάξη.
- Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στον «επικοινωνιακό» και όχι στον «ακαδημαϊκό» λόγο.
- Πρόκριση μεθόδων που προωθούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.
- Ανάπτυξη δραστηριοτήτων πέρα από το αυστηρό πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

- Οι αναφορές σε γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν ένα δύσκολο εγχείρημα και καλό είναι να γίνονται με ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε η αλληλογνωριμία των μαθητών να είναι ουσιαστική και να μην περιοριστεί σε ένα φολκλωρικό επίπεδο ή στην περιχαράκωση των αλλοδαπών στο δικό τους πολιτισμικό συγκείμενο. ...»

Μια άλλη σημαντική παιδαγωγική αρχή, σύμφωνα με τους Slavin, DeVries & Edwards (1983), είναι αυτή της Ομαδικής Υποστήριξης της Εξατομικευμένης Διδασκαλίας (Team-Assisted Individualization Learning), η οποία αρχικά εφαρμόστηκε κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μετανάστες μαθητές διαφορετικών σχολικών επιδόσεων. Σύμφωνα με την αρχή Ομαδικής Υποστήριξης της Εξατομικευμένης Διδασκαλίας, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων, οι οποίες είναι διαφορετικές μεταξύ τους. Οι μαθητές υπόκεινται σε τεστ διάγνωσης και κάθε μαθητής ως μέλος της ομάδας εργάζεται στις συγκεκριμένες δραστηριότητες που έχουν ανατεθεί στην ομάδα με το δικό του ρυθμό.

Ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται σήμερα από μεγάλη κοινωνικο-πολιτισμική διαφοροποίηση η οποία καθιστά τις έννοιες του μέσου μαθητή και της ενιαίας διδασκαλίας πρακτικά αναποτελεσματικές. Η αποτελεσματική διαχείριση της έντονης διαφοροποίησης των μαθητών, συχνά, αντιμετωπίζεται παιδαγωγικά μέσα από την προσέγγιση της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008). Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του μαθητή ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product). Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008).

2.2 Η διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης

Η «Διαπολιτισμική Διδακτική» αποτελεί ένα πεδίο το οποίο αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια και επιδιώκει να συγκεκριμενοποιήσει γενικόλογα αιτήματα σχετικά με την «αναγκαιότητα υπέρβασης του εθνοκεντρισμού» και τη «σημασία της θεώρησης του κόσμου μέσα από μια πολυδιάστατη οπτική», όπως, επίσης, και να προσπαθήσει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικότητας από την μία και την ανάπτυξη σχετικού διδακτικού υλικού που προκύπτει «από την πράξη για την πράξη» από την άλλη (Roth, 2000:13, στο Κεσίδου 2008:15). Η Διαπολιτισμική Διδακτική προσπαθεί «να συστηματοποιήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης... (αλληλεπίδραση των μαθητών, αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, έμφαση στη διδασκαλία στη μικτή τάξη και παιδαγωγικός προσανατολισμός) προτείνοντας πρακτικούς τρόπους εφαρμογής τους στη διδασκαλία» (Κεσίδου 2008:15).

Στόχος της Διαπολιτισμικής Διδακτικής είναι η διατύπωση θεωρητικών αρχών και πρακτικών, οι οποίες θα συμβάλουν στην ανάπτυξη α) «διαπολιτισμικής συνείδησης» στους μαθητές, δηλαδή στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινότητα, εκείνη του «παγκόσμιου χωριού», όπου κυριαρχούν φαινόμενα, όπως οι πληθυσμιακές μετακινήσεις που οφείλονται στην πολιτική και οικονομική μετανάστευση και την παλιννόστηση, η επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων και η εντεινόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ των χωρών, η διεθνοποίηση, η ευρωπαϊκή ενοποίηση, η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κτλ.» και β) της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας», η οποία «θεωρείται ως μια ιδιαίτερη περίπτωση διαπροσωπικής επικοινωνίας και λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες» (Κεσίδου, 2008:16).

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος απαιτείται η εφαρμογή κάποιων αρχών της διαπολιτισμικής διδακτικής που αναφέρονται παρακάτω:

- Η «διαπολιτισμική διεύρυνση» των προγραμμάτων διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει πως τα σχολικά πρόγραμμα διδασκαλίας παύει να έχει εθνοκεντρικό χαρακτήρα και να αντιμετωπίζει τις μειονοτικές κουλτούρες ως ελλειμματικές (Hernandez, 2001). Επίσης, οι ξένοι πολιτισμοί έχουν πλέον θέση στο σχολικό πρόγραμμα και διδάσκεται η σχέση τους με το δικό μας πολιτισμό και το πολιτικό μας σύστημα. Η προσέγγιση των πολιτισμών αυτών, βέβαια, δεν πρέπει να είναι επιφανειακή, γι' αυτό, είναι απαραίτητη η θεματοποίηση φαινομένων, όπως είναι η ξενοφοβία και οι επιθέσεις ενάντια στους

μετανάστες, τα οποία συνιστούν μορφές και στοιχεία πολιτικής αγωγής. (Brown & Kysilka, 2002).

- Μία δεύτερη αρχή είναι η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών από άλλες χώρες με βασικό στόχο τη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια και την ομαλότερη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς βλέπουν ότι γίνονται αποδεκτά από το κυρίαρχο σχολείο. Επίσης, σημαντικός στόχος είναι η καλύτερη σχολική επίδοση, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι, όποιος έχει τη δυνατότητα να οικοδομήσει τη γνώση πάνω στο δικό του μορφωτικό υπόβαθρο και τις δικές του προϋποθέσεις, έχει περισσότερες πιθανότητες για αποτελεσματικότερη μάθηση.
- Ακόμα, η διαπολιτισμική διδακτική βοηθά να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική συνείδηση και η ικανότητα για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία αρκεί οι μαθητές να έχουν την ώθηση να κατανοήσουν ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές. Αν κατανοήσουμε πλήρως τα χαρακτηριστικά της ομάδας, στην οποία ανήκουμε θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια και έτσι θα αναπτυχθεί ομαλά η προσωπικότητα ενός ατόμου, χωρίς να παραμελείται ο σεβασμός προς το συνάνθρωπο. Επίσης, τα άτομα μιας άλλης ομάδας (θρησκευτικής, πολιτιστικής κλπ) δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται μαζικά αλλά ως ξεχωριστές οντότητες.
- Για να πετύχει το στόχο της η διαπολιτισμική διδακτική πρέπει να γίνει απόλυτα παραδεκτό το ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες είναι βασικό να μάθουμε να διαχειριζόμαστε. Αυτό είναι αντίθετο με την αντίληψη ότι τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας μπορούν να επιλυθούν, αν δοθεί έμφαση στις ομοιότητες που έχουν οι πολιτισμοί και όχι στις διαφορές τους (Κεσίδου 2007).

Στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων οι διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς των μαθητών είναι πιθανό να δημιουργούν παρερμηνείες που εμποδίζουν σημαντικά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται στις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, παράμετρος που προϋποθέτει ριζική αναμόρφωση τόσο των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης όσο και των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Νικολάου (2011:294-296) σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης τόνισε τα εξής:

- Πρόβλεψη ειδικού, μεταβατικού σταδίου «περάσματος» στην κυρίαρχη γλώσσα, ειδικότερα για τους νεοαφιχθέντες μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

- Χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Διδακτική αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών.
- Εκτενή χρήση εικόνων για την άμβλυνση των γλωσσικών αδυναμιών, ειδικά τον πρώτο καιρό, ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους αλλοδαπούς και τους γηγενείς μαθητές.
- Χρήση των νέων τεχνολογιών ιδιαίτερα όσον αφορά την εξατομίκευση της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών.
- Έμφαση, ειδικά στην αρχή, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα.
- Ενθάρρυνση δημιουργίας φιλικών σχέσεων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών (π.χ. κοινό ομαδικό παιχνίδι, σπορ, εκδηλώσεις, οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες).
- Γνωριμία με τις ηθικές και πολιτιστικές αξίες των αλλοδαπών μαθητών για την προώθηση της αλληλοκατανόησης και την αποφυγή παρεξηγήσεων, ιδιαίτερα όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με πολιτισμική παράδοση ασυνήθιστη για τους Έλληνες (π.χ. Ραμαζάνι, αποχή από το χοιρινό κρέας, αργία του Σαββάτου κλπ).
- Διενέργεια ερευνών, ειδικότερα για την αποτελεσματικότητα των συμπλεγμάτων τάξεων με πολυ-ηλικιακή οργάνωση στα ολιγοθέσια σχολεία, για την επιτυχή ένταξη και πρόοδο όχι μόνο των αλλοδαπών αλλά και των γηγενών μαθητών.
- Επιμόρφωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του ολιγοθέσιου σχολείου.

Ως ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις προτείνονται τα εξής (Μαυρομμάτη, 2008:327-329):

- οι προφορικές ερωτήσεις- συζητήσεις με τους μετανάστες μαθητές,
- η ομοδοσυνεργατική μάθηση,
- η μέθοδος project,
- η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων,
- οι εργασίες για τη χώρα προέλευσης των μεταναστών μαθητών,
- οι πολιτισμικές εβδομάδες-ημερίδες,
- η χρήση νέων τεχνολογιών,
- η ενεργητική μάθηση με τη συμμετοχή των μαθητών,
- τα παιχνίδια ρόλων, γνωριμίας και επικοινωνίας,

- η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών.

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ζητά από τον εκπαιδευτικό να έχει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και όχι να έχει απλά γνώσεις, καθώς καλείται να διαδραματίσει πολλαπλούς ρόλους και να διαμορφώσει τους μαθητές και σαν χαρακτήρες (Γρόλιος, 2001). Δεν καλείται μόνο να μεταδώσει κάποιες γνώσεις αλλά οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι κοινωνικές αλλαγές και η ταχύτατη μετάδοση της πληροφορίας προσδίδουν στο ρόλο του μια πιο κοινωνική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανοίγει νέους δρόμους στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτικές αναπαραστάσεις. Θα πρέπει να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές ώστε να έχουν κριτική αντιμετώπιση απέναντι στη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας, να τους μάθει να τη χρησιμοποιούν σωστά, να τους πληροφορήσει και να τους προετοιμάσει για τον ενήλικο εαυτό τους, όταν θα είναι εργαζόμενα μέλη της κοινωνίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει εκτός από γνωστικές διαστάσεις και διαστάσεις που αφορούν τη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική πλευρά των μαθητών. Καθημερινά προσπαθεί να δώσει λύση σε διλήμματα και καταστάσεις λαμβάνοντας υπόψη του το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει (Ντούσκας, 2005).

Νέοι μέθοδοι διδασκαλίας που καλλιεργούν το σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας συνοδεύουν την διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, ενώ το επίκεντρο της τάξης μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί μια παιδαγωγική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία «...ο δάσκαλος δεν είναι ο καθοδηγητής και ο μεταφορέας της γνώσης αλλά ο συντονιστής, ο εμπνευστής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής μονάδας» (Μάγος, 2004:23).

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει με βάση τις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική σύμφωνα με την οποία το σχολείο παρέχει αποτελεσματική εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες μόνο όταν αξιοποιεί τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική καθοδηγεί τους μαθητές να κατακτήσουν μόνοι τους τη γνώση και τους βοηθά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά θα εκφράζονται και θα αλληλεπιδρούν ελεύθερα. Προσπαθεί να ανακαλύπτει νέους τρόπους,

ώστε να κάνει το μάθημά του πιο ελκυστικό και μέσω του αναστοχασμού τις προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών, ενώ ενθαρρύνει τη συνεργασία των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας για να πετύχουν τον κοινό τους στόχο, την εκπαίδευση των μαθητών (Μάγος, 2004:25).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός καλείται μαζί με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να ανατρέψει την αντίληψη της κοινωνίας για την κατωτερότητά τους παροτρύνοντας τους μαθητές αυτούς να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους, να αναπτύξουν τη γλώσσα και τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Σεβασμός και αποδοχή της ταυτότητας των μαθητών σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, ότι και οι ίδιοι μαθαίνουν από τους μαθητές, αφού «αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν ότι ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά πράγματα από αυτούς» (Cummins, 2005:50).

Ακόμη, οι προσδοκίες που έχουν συχνά οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους. Οι μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει μεγάλες προσδοκίες συνήθως πετυχαίνουν, ενώ οι μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες παρουσιάζουν ανάλογες επιδόσεις. Έτσι, η επίδοση των μαθητών διαμορφώνεται ανάλογα με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντί τους, γι' αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνει τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και να τους μεταδίδει θετικές προσδοκίες, ώστε να ενισχύει την αυτοεκτίμησή και την προσπάθειά τους για την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών στόχων (Coelho, 2007).

Επιπλέον, οφείλει να τους διδάξει την αξία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού, ώστε να μην αλλοτριωθούν εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να αποβάλλει από τους μαθητές κάθε ίχνος ρατσισμού και προκαταλήψεων, να τους μάθει να σέβονται τους συνανθρώπους τους ανεξαρτήτως εθνικότητας και φύλου, (Κασούτας, 2007).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προωθώντας την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διάφορων λαών και διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αποδέχονται με ευρύτερη ανεκτικότητα κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση, θα πρέπει να διδάσκει στους μαθητές τις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού προκειμένου να διευκολυνθεί η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία αποτελεί πραγματικότητα στις μέρες μας, και η συμβίωση μέσα σε αυτή (Γρόλιος, 2001).

Καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από αρχές όπως η αλληλεπίδραση, η αμοιβαιότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η αναγνώριση και η αποδοχή των ατόμων και των ομάδων, ο εκπαιδευτικός για να εκπληρώσει το ρόλο του θα πρέπει να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1997). Άρα, για να φανεί αντάξιος των σύγχρονων προσδοκιών θα πρέπει να δημιουργήσει ολοκληρωμένους πολίτες και όχι απλά άτομα με γνώσεις (Κασούτας, 2007).

2.4 Ο σεβασμός της πολιτιστικής ταυτότητας και η τήρηση ισορροπιών

Η πολυπολιτισμικότητα σε μια κοινωνία διαμορφώνεται με τρεις τρόπους: είτε η πολυπολιτισμική συμβίωση στην κοινωνία είναι δεδομένη και δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, είτε η συμβίωση αυτή υπήρχε κάποτε αλλά έχει εξαλειφθεί και τώρα πρέπει να ξαναεπιτευχθεί, είτε η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι εντελώς καινούργιο. Για να υπάρχει σεβασμός και διαπολιτισμική επικοινωνία πρέπει αρχικά οι πολίτες να αναγνωρίσουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα που υπάρχει στην κοινωνία. Η αναγνώριση στις δύο τελευταίες περιπτώσεις έχει να κάνει με το ότι οι πολίτες πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και να το αποδεχτούν ως μη αναστρέψιμο, κάτι το οποίο απαιτεί ένα νηφάλιο και σοβαρό τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης με σκοπό την αποφυγή αρνητικών προεκτάσεων και επιπτώσεων στη συμβίωση των ανθρώπων. Ο πολιτισμός διαμορφώνει την οπτική θεώρηση των μαθητών για την κοινωνία, επειδή αποτελεί ένα σημείο αναφοράς της ταυτότητάς τους. Επομένως εάν ο εκπαιδευτικός απόρριψη των πολιτισμό τους, αμέσως απορρίπτει και την ταυτότητα του μαθητή του. Αυτό έχει σαν συνέπεια τη μη ομαλή ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, βασικός κανόνας για την διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι η αντίληψη από πλευράς εκπαιδευτικού της αξίας των πολιτισμών των χωρών καταγωγής των μαθητών του (Γρίβα Α. Ελένη - Στάμου Γ. Αναστασία, 2014).

Πολλοί είναι αυτοί που δε συμφωνούν με την πολυπολιτισμικότητα στην κοινωνία και αυτό οδηγεί σε εχθρικές συμπεριφορές και αντιπαλότητες. Τέτοιες αντιλήψεις, όμως, δεν ωφελούν κανέναν, αντιθέτως δυσχεραίνουν την προσπάθεια εύρεσης ισορροπιών και αλληλοκατανόησης στην κοινωνία. Οι μαθητές πρέπει μέσω της εκπαίδευσης να μάθουν να σέβονται το συνάνθρωπό τους ανεξαρτήτως εθνικότητας (Ταίηλορ, 1997).

Η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα αναγνωρισμένο και πρέπει να γίνεται σεβαστό. Το σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην κοινωνία και να σέβεται

την επιλογή εκείνων που εκφράζονται διαφορετικά στο πολιτιστικό ή θρησκευτικό πεδίο. Εξάλλου, ακόμα και ομοεθνείς μπορεί να είναι διαφορετικοί μεταξύ τους αλλά βρίσκουν ισορροπίες (Τσιάκαλος, 2000).

Όλοι μας πρέπει να είμαστε σε θέση να συνεργαστούμε με το συνάνθρωπό μας ανεξαρτήτως θρησκείας, φυλής, φύλου κλπ. Όλα τα μέλη μιας κοινωνίας οφείλουν να αναγνωρίσουν την διαφορετικότητα και να την αποδεχτούν για να προκύψει μια ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη. Για να αποφευχθούν οι εχθρικές συμπεριφορές, όμως, θα πρέπει να γνωρίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφορετικότητας κάθε ανθρώπου (Ουόλζερ, 1998).

Δεν είναι απόλυτα απαραίτητο ο καθένας να αποδεχθεί όλα τα στοιχεία της διαφορετικότητας του άλλου. Πρέπει, αρχικά, ο καθένας να κατανοήσει ότι υπάρχει η διαφορετικότητα και στη συνέχεια να σεβαστεί αυτό το διαφορετικό που αντιπροσωπεύει ο άλλος και να το ανεχτεί. Το να καλλιεργηθεί ο σεβασμός προς το διαφορετικό απαιτεί χρόνο και προσπάθεια.

2.5 Επικοινωνιακή/Ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα – Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών και η σημασία της μητρικής γλώσσας των μαθητών

Στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται τόσο η εκμάθηση της μητρικής, όσο και η εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας των μαθητών, αφού είναι η γλώσσα με την οποία επικοινωνεί ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος και φυσικά το σχολείο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής είναι χρήσιμο να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, γιατί εκτός από κοινωνικούς και συναισθηματικούς λόγους φαίνεται ότι υπάρχουν καλά τεκμηριωμένα στοιχεία που εντοπίζονται στα γνωστικά πλεονεκτήματα, τα οποία προκύπτουν από την υιοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η διδασκαλία της πρώτης/μητρικής γλώσσας είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα μεγάλης σημασίας. Η πληθώρα όμως των δίγλωσσων μαθησιακών καταστάσεων και ο συνδυασμός των παραγόντων που τις επηρεάζουν καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την υιοθέτηση ενός και μόνο προγράμματος για όλα τα παιδιά.

Η σημασία της μητρικής γλώσσας παρόλα αυτά είναι καθοριστική αφού, όπως η απόκτηση κάθε νέας γνώσης στηρίζεται στην προϋπάρχουσα, έτσι και η μητρική γλώσσα θα αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η εκμάθησή της πρότυπης γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2003).

Σύμφωνα με στοιχεία που άντλησε από εργασίες άλλων ερευνητών, όπως αυτές των Cummins (1986, 1994, 1996), Collier (1987, 1995), Ogbu (1991), η Axelson (2002) υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι απαραίτητο να συνεχίζεται στη μητρική τους γλώσσα -όταν εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής- με παράλληλη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, σε δίγλωσσες τάξεις αντίστοιχες της ηλικίας τους. Η Axelson τονίζει, ακόμη, ότι η αδυναμία ενός παιδιού να κατανοήσει τον εκπαιδευτικό αναιρεί την έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση· επιπροσθέτως, επισημαίνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να αξιολογούνται εξατομικευμένα με βάση τις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν στην τάξη και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους γνώσεις και όχι ανταγωνιστικά.

Η γνώση και η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας έχει πολλαπλά γνωστικά, γλωσσικά και μαθησιακά οφέλη για τους δίγλωσσους μαθητές. Η συνεχής χρήση της μητρικής γλώσσας επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν τις ανάλογες με την ηλικία τους έννοιες, οι οποίες μεταφέρονται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (π.χ. κατανόηση των μαθηματικών εννοιών της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, της έννοιας της ανακύκλωσης κ.λπ.). Παράλληλα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου στη μητρική γλώσσα ευνοεί μαθησιακά τα δίγλωσσα παιδιά. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει κατακτήσει το λεξιλόγιο που σχετίζεται με την έννοια της αντιστοίχισης αντικειμένων, θα μπορέσει πιο εύκολα να πραγματοποιήσει τέτοιου είδους δραστηριότητες και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 38).

Σύμφωνα με τον Cummins (1999) τα δίγλωσσα προγράμματα που προωθούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μειονοτικών μαθητών στη μητρική γλώσσα, ωφελούν τη νοητική εξέλιξη των παιδιών, γιατί «σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη ή αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών. Η εννοιολογική γνώση που αναπτύσσεται σε μια γλώσσα βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία στην άλλη γλώσσα» (σ. 174). Επισημαίνει δε, ότι δε δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

2.6 Συνεργασία εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Υγείας (από έρευνες και παρατηρήσεις) ο βαθμός της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο συσχετίζεται με τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της ατμόσφαιρας του σπιτιού και του σχολείου όσον αφορά τις αξίες, τη γλώσσα και τις τοποθετήσεις στη ζωή γενικά (Τσιάντης, 2000). Το παιδί βιώνει μέσα από την οικογένειά του τις πολιτιστικές αξίες, διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη, οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονέων του, αναπτύσσει τη βασική δομή της σκέψης του και αποκτά γενικά την πολιτιστική του ταυτότητα (Πυργιωτάκης, 1992). Οι πολιτιστικές διαφορές παράγουν παραλλαγές στους τρόπους σκέψης, γι' αυτό η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολιτισμού, στον οποίο ανήκουν οι μαθητές, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας της γνωστικής του ανάπτυξης (Κολιάδης, 1997). Όλα τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες, γνώσεις, μορφωτικά αγαθά μέσα από το περιβάλλον τους κυρίως το οικογενειακό.

Από τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια επωφελούνται οι μαθητές, αφού αισθάνονται το σχολείο σαν προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, αλλά και οι γονείς που αποκτούν έτσι σαφή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών τους. Επιπλέον, το σχολείο ενημερώνεται για τυχόν οικογενειακά προβλήματα των μαθητών, ενώ η συμμετοχή των κηδεμόνων στα διάφορα ζητήματα του σχολείου βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση τους (Σαΐτης, 2007:278).

Αρκετές φορές, όμως, υπάρχουν προβλήματα που δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Από την πλευρά των γονέων μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια παρατηρείται ότι υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας, απουσία ενδιαφέροντος σε κάποιες περιπτώσεις για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ η επικοινωνία του σχολείου με κηδεμόνες μαθητών, που είναι οικονομικοί μετανάστες, μπορεί να αποβεί αρκετές φορές δύσκολη είτε γιατί δε μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα είτε γιατί εργάζονται πολλές ώρες και δε διαθέτουν χρόνο, ώστε να εμπλακούν σε θέματα του σχολείου (Σαΐτης, 2007:281).

Όπως αναφέρουν οι Delgado-Gaitain (στην Coelho, 2007:316), γονείς μετανάστες χαμηλού εισοδήματος και γονείς που ανήκουν σε μειονότητα συμμετέχουν λιγότερο σε δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο για να προωθήσουν την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας απ' ότι οι γονείς της μεσαίας τάξης. Το γεγονός αυτό δε δείχνει την έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, αντιθέτως οι γονείς αυτοί έχουν μεγάλες προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό θεσμό, γιατί ελπίζουν ότι μέσα από αυτόν τα παιδιά τους θα ξεπεράσουν τις οικονομικές δυσκολίες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι γονείς που δε γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της κυρίαρχης κουλτούρας δε νιώθουν άνετα στη χρήση της και δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς κατά την εγκατάστασή τους σε μια νέα χώρα και τα δύσκολα ωράρια της εργασίας, καθιστούν πολλές φορές αδύνατη την επίσκεψή τους στο σχολείο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, σε πολλές χώρες, η επίσκεψη των γονέων στο σχολείο δε θεωρείται δεδομένη, αλλά ούτε οι ίδιοι την επιθυμούν. Θεωρούν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται στο να παρέχουν τα βιβλία και τις στολές στα παιδιά τους και να τα παρακινούν να διαβάσουν. Έτσι, στις περιπτώσεις που το σχολείο τους καλεί να συζητήσουν για κάποιο θέμα του παιδιού τους, οι γονείς μεταφέρουν την ευθύνη στον εκπαιδευτικό που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στα προβλήματα μόνος του και αγανακτούν όταν αναζητά βοήθεια από τους ίδιους, οι οποίοι δηλώνουν αναρμόδιοι στα θέματα αυτά (Coelho, 2007:136).

3. Η Επαγγελματική εκπαίδευση

Η επαγγελματική εκπαίδευση είναι η οργανωμένη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, που έχει γενικό σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή τέχνης (Κωτσίκης, 2002:21).

Επιμέρους στόχοι της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις σωματικές και πνευματικές δεξιότητες, που είναι αναγκαίες για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, αλλά και τις οικονομικές και διοικητικές γνώσεις, που είναι απαραίτητες για την οργάνωση του επαγγέλματος αυτού, να εξοικειωθούν με τις κοινωνικές αξίες και τον κώδικα συμπεριφοράς, που σχετίζεται με τη δεοντολογία του επαγγέλματος, και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την άσκηση των υποχρεώσεων και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους ως εργαζόμενοι πολίτες (Κωτσίκης, 2002:31).

3.1 Η Δ.Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα – Χαρακτηριστικά των Επαγγελματικών Λυκείων....

Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται αποκλειστικά στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ). Κατ' εξαίρεση παρατείνεται η λειτουργία των Επαγγελματικών Σχολών ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. και της ΕΛΓΟ ΔΗΜΗΤΡΑ του Υπουργείου Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων έως το σχολικό έτος 2020-21 (Οικονόμου, Α., Φωτίου, Ν., Παραστατίδης, Κ., Καλτσάς, Κ., 2018).

Σύμφωνα με το Άρθρο 66 του Νόμου υπ.αριθ. 4386/2016 (Α'83), το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών ως εξής:

- α. το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών», που ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και
- β. το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας», που αποτελεί «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και ανήκει στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» στα Ημερήσια και Εσπερινά ΕΠΑ.Λ. λειτουργούν οι Α', Β' και Γ' τάξεις. Στην Α', Β' και Γ' τάξη ΕΠΑ.Λ. εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων τριάντα πέντε (35) συνολικά ωρών εβδομαδιαίως. Η Α' τάξη έχει ενιαίο πρόγραμμα και διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα προσανατολισμού και μαθήματα επιλογής. Η Β' τάξη διαχωρίζεται σε τομείς σπουδών και διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας και

τεχνολογικά – επαγγελματικά μαθήματα του τομέα (θεωρητικά και εργαστηριακά). Η Γ΄ τάξη διαχωρίζεται σε ειδικότητες και διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας (θεωρητικά και εργαστηριακά). Στο «Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας» εφαρμόζεται: α) πρόγραμμα εργαστηριακών μαθημάτων της ειδικότητας επτά (7) συνολικά ωρών, το οποίο διδάσκεται στη σχολική μονάδα του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ., από εκπαιδευτικό προσωπικό του ΕΠΑ.Λ. ή του Ε.Κ. για ένα διδακτικό έτος και β) «Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας – Μαθητεία σε εργασιακό χώρο» είκοσι οκτώ (28) ωρών εβδομαδιαίως, επιμερισμένο τουλάχιστον σε τέσσερις (4) ημέρες για ένα σχολικό έτος. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος μαθητείας είναι εννέα (9) μήνες (ΦΕΚ τεύχος Α΄83, 2016).

Τα μαθήματα γενικής παιδείας και τα θεωρητικά μαθήματα της ειδικότητας του κάθε τομέα παραδίδονται μέσα στις σχολικές τάξεις, ενώ τα εργαστηριακά μαθήματα λαμβάνουν χώρα σε αίθουσες εργαστηρίων διαμορφωμένες κατάλληλα και εφοδιασμένες με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Όπως αναφέρει η Ιζαμπέρ-Ζαματί (στο Φραγκουδάκη, 1985:505) από το διαχωρισμό των χώρων που διδάσκονται τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, διαφαίνεται ο χειρωνακτικός και εργατικός χαρακτήρας της Δ.Τ.Ε.Ε. Η κατανομή και η χρήση του σχολικού περιβάλλοντα χώρου αντανακλά με άμεσο τρόπο την κοινωνική οργάνωση εκτός σχολείου, εξοικειώνει τους μαθητές με πρότυπα συμπεριφοράς και τους κατευθύνει για τη μελλοντική ένταξή τους στην κοινωνία (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1996:177).

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Δ.Τ.Ε.Ε. και οι Μέθοδοι διδασκαλίας των Επαγγελματικών Μαθημάτων

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Δ.Τ.Ε.Ε. καθορίζεται από τη φύση του μαθήματος που πρόκειται να διδάξει. Ο εκπαιδευτικός των θεωρητικών μαθημάτων οφείλει να μεταδώσει στους μαθητές τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις της ειδικότητας μέσα στην τάξη, ενώ ο εκπαιδευτικός των εργαστηριακών μαθημάτων οφείλει να συσχετίσει τη θεωρία με την πράξη διδάσκοντας στους μαθητές τις πρακτικές τεχνικές γνώσεις της ειδικότητας με τη χρήση του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ασκήσει παράλληλα με το διδακτικό και διοικητικό έργο. Το διδακτικό έργο συνίσταται στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές και στην πρακτική εξάσκηση στο εργαστήριο, ενώ η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του

εξοπλισμού του σχολικού εργαστηρίου αλλά και η καταχώρηση της βαθμολογίας ανήκουν στα καθήκοντα του διοικητικού του έργου.

Κατά τη διδακτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει το ρόλο του ηγέτη της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβάλλει στους μαθητές του τη θέληση και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στο διδακτικό έργο. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές του και να διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου ενεργητικού, αντικειμενικού, που αγαπά τη διδασκαλία και διαθέτει ευρύτητα αντίληψης (Πλαγιανάκος, 2002:28).

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας των Επαγγελματικών Μαθημάτων η κυριότερη διδακτική μέθοδος είναι η επίδειξη. Υπάρχουν, όμως, και άλλες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα Επαγγελματικά Μαθήματα, από τις οποίες οι δημοφιλέστερες είναι η διάλεξη, η ερωτηματική μέθοδος, η συζήτηση, η μίμηση ρόλων και η μελέτη περίπτωσης.

Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της διδασκαλίας κάθε μαθήματος εφαρμόζεται η κατάλληλη κατά περίπτωση διδακτική μέθοδος ή συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων. Η διάλεξη επιλέγεται ως μέθοδος διδασκαλίας κυρίως όταν δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος, ενώ περιορίζει τη δυνατότητα για αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Στην επίδειξη ο συνδυασμός όρασης και ακοής συμβάλλει σημαντικά στην κατάκτηση της νέας γνώσης, αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Καλύτερη ανατροφοδότηση φαίνεται να προσφέρει η ερωτηματική μέθοδος, η οποία απαιτεί από τους μαθητές ικανότητα προφορικής διατύπωσης των απόψεων και των γνώσεών τους, ενώ η συζήτηση ευνοεί τη συμμετοχική μάθηση, αλλά προϋποθέτει άνεση χρόνου και δεν είναι κατάλληλη για όλες τις διδακτικές ενότητες ενός μαθήματος. Για τη διδασκαλία μίας ενότητας ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να εφαρμόζει συνδυασμό των παραπάνω διδακτικών μεθόδων, αφού λάβει υπόψη τις δυνατότητες των μαθητών, το χρόνο και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του (Πλαγιανάκος, 2006:119).

Αναπόσπαστο στοιχείο του προγράμματος σπουδών των Επαγγελματικών Μαθημάτων αποτελούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις. Η χρησιμότητά τους είναι αναμφισβήτητη για τους μαθητές που τους λείπει η επαγγελματική εμπειρία, αφού μέσα από αυτές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις τεχνολογικές εξελίξεις και τη συμβολή τους στην παραγωγική διαδικασία. Έτσι, με την επίσκεψή τους στο χώρο εργασίας αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τις δραστηριότητες των εργαζομένων, τη χρήση του εξοπλισμού της παραγωγικής μονάδας και τον τρόπο κατεργασίας των προϊόντων. Επιπλέον, με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις δίνεται η

δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν εργασίες που θα εκτελούν οι ίδιοι ως επαγγελματίες και να αποκτήσουν εμπειρίες σχετικές με το επάγγελμα που έχουν επιλέξει (Πλαγιανάκος, 2006:248).

3.3 Μαθητικό δυναμικό της Δ.Τ.Ε.Ε. και Δ.Τ.Ε.Ε. Νομού Λάρισας

Παρά τις αλληπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια των παρελθόντων ετών, η Δ.Τ.Ε.Ε. εξακολουθεί να έχει χαμηλό κύρος στην Ελληνική κοινωνία, αφού δεν κατάφερε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με έρευνα του Υπουργείου Παιδείας που πραγματοποιήθηκε το 2011 από το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.) στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, η αναλογία των μαθητών που επιλέγουν να φοιτήσουν στα ΕΠΑ.Λ. σε σύγκριση με τους μαθητές που επιλέγουν τα ΓΕ.Λ. είναι 1:4. Συμπέρασμα της ίδιας έρευνας αναφέρει ότι η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στη Δ.Τ.Τ.Ε. εμφανίζει μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες, τα οποία τους δημιουργούν δυσκολίες στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011).

Οι μαθητές που επιλέγουν να φοιτήσουν στη Δ.Τ.Ε.Ε., όπως αναφέρει έρευνα της Ζάγκα το 2003, παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και προέρχονται συνήθως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενώ οι γονείς τους, όπως διαπιστώθηκε, έχουν συχνά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επιβεβαιώνεται, έτσι, το συμπέρασμα παλαιότερης έρευνας της Τζανή, που καταλήγει ότι «...η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο είναι υπόθεση της ταξικής του προέλευσης και της γενικότερης καλλιέργειας των γονιών του» (Τζανή, 1988:211).

Επίσης, η σχολική επίδοση των μαθητών της Δ.Τ.Ε.Ε. φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή των τομέων που φοιτούν, αφού οι μαθητές με την πιο χαμηλή επίδοση προτιμούν ειδικότητες σχετικές με τα τεχνικά επαγγέλματα, ενώ οι μαθητές με καλύτερη επίδοση επιλέγουν ειδικότητες σχετικές με την παροχή υπηρεσιών (Ζάγκα, 2003:185).

Σήμερα, στο Νομό Λάρισας λειτουργούν 10 ΕΠΑ.Λ. τα οποία υπάγονται στη Διεύθυνση Δ.Τ.Ε.Ε. Λάρισας. Τα 6 από αυτά βρίσκονται στην πόλη της Λάρισας, ενώ τα 4 είναι περιφερειακά. Πιο συγκεκριμένα το 1ο ΕΠΑ.Λ., το 2ο ΕΠΑ.Λ., το 3ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ., το 4ο ΕΠΑ.Λ., το 6ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. και το 7ο ΕΠΑ.Λ. βρίσκονται στην πόλη της Λάρισας, ενώ από ένα ΕΠΑ.Λ. διαθέτουν οι Δήμοι Τυρνάβου, Ελασσόνας, Φαρσάλων και Αγιάς.

4 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

4.1 Τ.Υ. ΖΕΠ, Φ.Τ. ΖΕΠ, Διαπολιτισμικά Σχολεία, Δ.Υ.Ε.Π

Η Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών με διαρκώς αυξανόμενο σημερινό αριθμό αλλοδαπών. Μαζί με την κοινωνία ανάλογη είναι φυσικά και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων.

Τα διάφορα μέτρα που έχουν ληφθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις περιόδους:

Η πρώτη περίοδος αφορά στη δεκαετία του 1970, όταν ξεκινά η μέριμνα του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των αλλοδαπών μαθητών. Στους σχετικούς νόμους κυριαρχεί η «υπόθεση του ελλείμματος» και γενικά η νομοθεσία διέπεται από έναν «προνοιακό- φιλανθρωπικό» χαρακτήρα αφού η βάση για την εισαγωγή των μαθητών αυτών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την προαγωγή από την μία τάξη στην επόμενη ήταν το 8 (Δαμανάκης, 1998: 62).

Η δεύτερη περίοδος τοποθετείται μεταξύ 1980 και 1996. Σε αυτή τη φάση, με την κατάρρευση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης το 1989 και τη μαζική είσοδο των μεταναστών από την Αλβανία στην Ελλάδα το 1990, αρχίζει μια νέα περίοδος για την Ελλάδα (Δαμανάκης, 2003: 45). Η λήψη μέτρων αυτήν την περίοδο διέπεται από μια «αφομοιωτική-αντισταθμιστική λογική» με τη θεσμοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Μάρκου, 1997). Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική μετατοπίζεται από την παροχή επιπλέον χρόνου για την προσαρμογή τους στη λήψη μίας σειράς αντισταθμιστικών μέτρων και έτσι, εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), ενώ το 1983 με τον νόμο 1404 (ΦΕΚ173/24-11-1983) εισάγεται επιπλέον ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για τους παλιννοστούντες. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης Τ.Υ. για μαθητές που προέρχονται από χώρες της Ε.Ε. Οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ιδρύθηκαν το 1980 σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι «ιδιαιτέρως» εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονταν από τη Γερμανία. Οι τάξεις αυτές, οι οποίες ήταν πιστό αντίγραφο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων, ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα και αποτελούσαν ένα μοντέλο μεταβατικού χαρακτήρα μέχρις ότου ο μαθητής εθεωρείτο ότι μπορούσε να ενταχθεί ικανοποιητικά στην κανονική τάξη. Σκοπός των Τ.Υ. ήταν να βοηθήσουν τους

μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς» (Φ.Ε.Κ.1105/Υ.Α. 818.2/Ζ/4139/20-10-80). Αργότερα, επεκτάθηκε ο θεσμός των Τ.Υ. και στην Αθήνα, όπου και ιδρύθηκαν νέες Τ.Υ. -καθώς και στη Θεσσαλονίκη- στις οποίες φοιτούσαν παλιννοστούντες μαθητές από τις αγγλόφωνες χώρες. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. περιλάμβανε πρόσθετες διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της ελληνικής και της γερμανικής ή της αγγλικής γλώσσας, κατά περίπτωση, καθώς και των μαθηματικών. Στην Τ.Υ. οι παλιννοστούντες μαθητές ένιωθαν προσωρινά ένα είδος ασφάλειας, διότι αποτελούσαν μια ομάδα με πολλά κοινά βιώματα και ανάγκες, τα οποία πήγαζαν από την κοινή πολιτισμική τους προέλευση. Επομένως, ήταν αναμενόμενο να συμμετέχουν και να αποδίδουν περισσότερο στα μαθήματα μέσα στην Τ.Υ. απ' ό,τι στην κανονική τάξη, όπου και τα προβλήματα προσαρμογής τους ήταν ποικίλα (Δαμανάκης, 1998: 62). Το 1989 άλλη μια ιδιαίτερη μορφή εκπαίδευσης που ιδρύεται για τους παλιννοστούντες μαθητές, αποτελούν τα Σχολεία Παλιννοστούτων (Σ.Π.) στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Οι στόχοι των σχολείων αυτών, που εκτός από παλιννοστούντες δέχτηκαν σύντομα και αλλοδαπούς μαθητές, είναι ασαφής, ενώ η αναποτελεσματικότητά τους αποδεικνύεται τόσο από τον περιορισμένο αριθμό αποφοίτων που πέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Τ.Ε.Ι. και τα Α.Ε.Ι. όσο και από την επιστροφή των μαθητών στις χώρες προέλευσης προκειμένου να αναζητήσουν εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη συνέχιση των σπουδών τους (Δαμανάκης, 1998:73).

Τη δεκαετία του 1990, εμφανίζεται κύμα εγγραφής μαθητών που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Το 1990 στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. εντάσσονται και τα τέκνα των επαναπατριζόμενων Ελλήνων, ενώ το 1994 επιτρέπεται να φοιτήσουν στα Φ.Τ. και αλλοδαποί μαθητές. Σκοπός των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι μέσα από την ειδική βοήθεια που θα παρέχεται στους μαθητές στα τμήματα αυτά να επιτευχθεί η προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών, που είχαν παντελή άγνοια της ελληνικής γλώσσας, δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με ικανοποιητικό τρόπο στα Φ.Τ., όπου η υποστηρικτική διδασκαλία ήταν περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Για το λόγο αυτό, εφαρμόστηκαν πειραματικά προγράμματα σχολικής ένταξης και προτάθηκε ένας νέος τύπος Τ.Υ. Σύμφωνα με αυτόν, οι Τ.Υ. θα ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο και θα λειτουργούσαν με τη μορφή τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και μαθημάτων ιστορίας και πολιτισμού.

Η εκ νέου ίδρυση των Τ.Υ. στα Δημοτικά Σχολεία έγινε με το Νόμο 1894/90 «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις». Ο νόμος αυτός αναφέρεται στο σκοπό της ίδρυσης των Τ.Υ. Οι περαιτέρω ρυθμίσεις σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των

Φ.Τ. και των Τ.Υ. προβλέπονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (Φ.Ε.Κ. 930, τ. β). Σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή, η Τ.Υ. λειτουργεί ως παράλληλη τάξη και βοηθάει τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην κανονική τους τάξη και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εγγραφή και η φοίτηση των μαθητών στο σχολείο γίνεται βάσει της ηλικίας τους. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές φοιτούν στην κανονική τάξη του σχολείου, αλλά παρακολουθούν, σε περιορισμένο διδακτικό χρόνο (1-2 διδακτικές ώρες την ημέρα) μαθήματα (κυρίως γλωσσικά) στην Τ.Υ. Τα Φ.Τ. λειτουργούν εκτός του κανονικού διδακτικού ωραρίου ως οκτώ ώρες την εβδομάδα. Τόσο στις Τ.Υ όσο και στα Φ.Τ. παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια με κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια. Ο δάσκαλος της Τ.Υ. διαχωρίζει τους μαθητές με κριτήριο την ηλικία τους και το βαθμό κατοχής της γλώσσας και σχηματίζει ομοιογενείς ομάδες όπως αρχαρίων, ημιπροχωρημένων ή προχωρημένων, οι οποίες μπορούν να διακρίνονται παραπέρα σε ομάδες μαθητών των μικρών ή των μεγάλων τάξεων. Επιπλέον, οφείλει να συνεργάζεται με τους δασκάλους των κανονικών τάξεων για την κατάρτιση ενός εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος για κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα, έτσι ώστε να διδάσκει κάθε ομάδα μαθητών εκ περιτροπής από ημέρα σε ημέρα για να μην τους αποσπά τις ίδιες πάντοτε διδακτικές ώρες από τα μαθήματα τους στην κανονική τάξη.

Αν και οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας προγράμματος μαθημάτων της χώρας προέλευσης στις Τ.Υ., ωστόσο το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών αυτών αγνοείται και εφαρμόζεται μια καθαρά αντισταθμιστική και αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική (Δαμανάκης, 1998:62).

Η τρίτη περίοδος ξεκινά με την ψήφιση του Ν. 2413/96, με τίτλο «Η Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» που αποτελεί τη σημαντικότερη καινοτομία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο νόμος αυτός, εκτός από τη ρύθμιση της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, προβλέπει τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση ατόμων «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Επίσης, με Υπουργική Απόφαση, τα Σχολεία Παλιννοστούτων Ελληνοπαίδων μετατρέπονται σε Διαπολιτισμικά Σχολεία (Δαμανάκης, 2003: 79-85).

Ταυτόχρονα έχουμε την ίδρυση ενός αυτόνομου νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου, το οποίο έχει πλέον καταργηθεί, για την ξεχωριστή αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των μαθητών με ιδιαίτερες «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες», του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), έργο του

οποίου ήταν η έρευνα, ο πειραματισμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Παράλληλα, υπάρχουν και άλλοι φορείς που δραστηριοποιούνται και συμπληρώνουν το έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως: το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Νικολάου, 2000: 115-117).

Το Υπουργείο Παιδείας, επίσης, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης ξεκίνησε από το 1997 την υλοποίηση τεσσάρων μεγάλων προγραμμάτων Εκπαίδευσης ΕΠΕΑΕΚ, Β΄Κ.Π.Σ. – ΕΣΠΑ:

- Σχολική & Κοινωνική Επανάταξη Παλινοστούτων & Αλλοδαπών Μαθητών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν-μιο Αθηνών - ΚΕ.Δ.Α.- Α.Π.Θ.).
- Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών).
- Παιδεία Ομογενών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν-μιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.).
- Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Ιωαννίνων - Θεσσαλίας – Ε.Κ.Π.Α.)

Τα προγράμματα αυτά αφορούν μαθητές και εκπαιδευτικούς, γιατί στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και στην προετοιμασία τους, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας βελτιώνοντας παράλληλα το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2005).

Το άρθρο 35 του Νόμου 2413/96 προβλέπει την ίδρυση δημόσιων ή ιδιωτικών σχολείων από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα ή άλλα φιλανθρωπικά σωματεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα για παιδιά και νέους με 'ιδιαιτερότητες' και, μάλιστα, παρέχει τη δυνατότητα επιχορήγησης των σχολείων αυτών από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο άρθρο προβλέπει την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της «ιδιαιτερότητας» με τους εξής τρόπους:

- Τη μετατροπή κάποιων δημόσιων σχολείων σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Την ίδρυση Πειραματικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που θα υπάγονται στα Α.Ε.Ι.
- Την ίδρυση στα δημόσια σχολεία Τάξεων ή Τμημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Την ίδρυση νέων Δημόσιων ή Ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Με βάση το άρθρο 35 του νόμου 2413/96 ιδρύθηκαν Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. Τη σχολική χρονιά 1999-2000, σε όλη τη χώρα λειτουργούσαν 19 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: 10 Δημοτικά, 5 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Στο διαπολιτισμικό σχολείο της Αλσούπολης, για παράδειγμα, από τα 168 παιδιά μόνο τα 15 ήταν ελληνόπουλα. Τα 67 ήταν παλιννοστούντες από Αυστραλία, Αμερική, Καναδά και Αγγλία και τα υπόλοιπα 86 προέρχονταν κυρίως από την Αφρική και την Ασία (Νιβολιανίτης 2000: 4-5). Σύμφωνα με στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2003), τη σχολική χρονιά 2002-2003 λειτούργησαν 28 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα: 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 6 Λύκεια. Στα 13 Δημοτικά Διαπολιτισμικά Σχολεία φοιτούσαν συνολικά 2.460 μαθητές εκ των οποίων οι 1.705 ήταν ημεδαποί, οι 420 αλλοδαποί και οι 295 παλιννοστούντες. Όσον αφορά τις διατάξεις του νόμου που αναφέρονται στα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού και των διευθυντών που στελεχώνουν τα διαπολιτισμικά σχολεία μπορούμε να ισχυριστούμε ότι διαφαίνεται αρχικά μία τάση επιλογής προσοντούχων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν δίνονται περαιτέρω διευκρινίσεις. Αξίζει να επισημάνουμε ότι, αν και παρέχεται η δυνατότητα ίδρυσης ή μετατροπής δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν καθορίζονται επακριβώς οι απαραίτητες προϋποθέσεις και τα κριτήρια εκείνα που αποτελούν τη βάση για την ίδρυσή τους. Έτσι, η δυνατότητα που δίνει ο νομοθέτης με το άρθρο 35 ενέχει τον κίνδυνο δημιουργίας ξεχωριστών μειονοτικών σχολείων από μη κρατικούς οργανισμούς, τα οποία θα περιορίζουν και θα γκετοποιούν την 'ιδιαιτερότητα' σε συγκεκριμένα σχολεία οδηγώντας τους μαθητές σε απομόνωση και κοινωνικό αποκλεισμό (Ευαγγέλου 2005). Ενώ στα σχολεία αυτά θα έπρεπε να πραγματοποιείται διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα παρατηρείται μια μετάβαση από την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, που εφαρμοζόταν ως τώρα, στη 'διαχωριστική' εκπαιδευτική πολιτική. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1998), εμμέσως πλην σαφώς, αφενός νομιμοποιούνται κάποια σχολεία -όπως αυτό των Πολωνών στην πλατεία Βάθη- και αφετέρου ανοίγει ο δρόμος για την ίδρυση νέων μειονοτικών σχολείων, η λειτουργία των οποίων έχει από καιρό καταργηθεί σε άλλες χώρες, γιατί αναπαράγει τον κοινωνικο-πολιτισμικό διαχωρισμό και θέτει τις βάσεις για τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών.

Η τέταρτη περίοδος τοποθετείται μετά την έναρξη του πολέμου στην Συρία το 2011. Σε αυτή τη φάση, η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής και διέλευσης προσφύγων, φαινόμενο το οποίο γίνεται όλο και πιο έντονο λόγω της γεωγραφικής θέσης της Ελλάδας (σταυροδρόμι τριών Ηπείρων), της ύπαρξης χερσαίων και θαλάσσιων συνόρων και νησιών και της υπογραφής ευρωπαϊκών συνθηκών, όπου πολλοί από τους νεοεισερχόμενους εγκλωβίζονται

στην χώρα μας. Το «προσφυγικό ζήτημα» εισήλθε σε μία κρίσιμη φάση από τις αρχές του 2015 και κορυφώθηκε την περίοδο Αυγούστου 2015 - Μαρτίου 2016. Οι προσφυγικές ροές στη Μεσόγειο, προς Ελλάδα και Ιταλία, καταγράφηκαν ιδιαίτερα αυξημένες από το καλοκαίρι του 2015. Ο κύριος όγκος των προσφύγων κατευθύνθηκε από την Τουρκία στην Ελλάδα μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Ανεπίσημα, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα υπολογίζεται στο 1 εκατομμύριο άνθρωποι. Ο πληθυσμός αυτός 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. Με το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης- Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, περίπου 60.000 πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα. Οι προσφυγικές εισροές το 2016 καταγράφονται μειούμενες σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ. (ΥΠΠΕΘ, 2017). Ο προσφυγικός πληθυσμός που εισήλθε στη χώρα δεν είναι ομοιογενής.. 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. Χαρακτηριστικό στοιχείο του προσφυγικού πληθυσμού – και κρίσιμο για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος– είναι ο ιδιαίτερα υψηλός αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών: το 24,5% των ανδρών και το 31,9% των γυναικών ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία (ΥΠΠΕΘ, 2017: 13-14).

Υπό αυτές τις συνθήκες έχουμε με την Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) με αρ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049/ τ. Β./ 23-09-2016), την ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

«Για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες θα λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Επίσης μπορούν να ιδρύονται για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων, οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Η εκπαίδευση που προβλέπεται από την παρούσα υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή

σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Τα παιδιά εγγράφονται, κατά περίπτωση, είτε στις σχολικές μονάδες εντός των οποίων θα λειτουργούν οι ΔΥΕΠ είτε στις σχολικές μονάδες στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα» (ΚΥΑ152360/ΓΔ4 - ΦΕΚ 3049/ τ. Β./ 23-09-2016: 32081).

«Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται ως Παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.30 έως 12.30. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται και λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας κατά τις μεσημεριανές ώρες από 14.00 έως 18.00. Με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή ΠΕ και ΔΕ, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), δύναται να μεταβάλλεται η ώρα έναρξης και λήξης του ωραρίου χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκεια του» (ΚΥΑ152360/ΓΔ4 - ΦΕΚ 3049/ τ. Β./ 23-09-2016: 32082).

«Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (εφεξής ΣΕΠ) και σε κέντρα φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων δύναται να οριστούν περισσότεροι του ενός». «Οι ΣΕΠ εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ και ειδικότερα μεριμνούν για θέματα που αφορούν στην ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί, για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις ΔΥΕΠ, στην επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ με ηλικιακά και άλλα κριτήρια, στην παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη, καθώς και στην τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων και στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών» (ΚΥΑ152360/ΓΔ4 - ΦΕΚ 3049/ τ. Β./ 23-09-2016: 32082-32083).

«Για τη στελέχωση των ΔΥΕΠ μπορούν, μετά από αίτηση τους, να διατίθενται μόνιμοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη διάθεση των οικείων ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ ή να αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η ΔΥΕΠ ή ανήκει το Παράρτημα το οποίο ιδρύθηκε εντός του κέντρου φιλοξενίας. Η διάθεση ή απόσπαση γίνεται για ένα διδακτικό έτος. Κατά τα λοιπά, εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις για τις διαθέσεις και τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί που δε συμπληρώνουν το υποχρεωτικό

διδασκτικό τους ωράριο μπορούν να απασχολούνται, κατόπιν αίτησης τους, μέχρι και της συμπλήρωσης του υποχρεωτικού διδασκτικού τους ωραρίου και στις ΔΥΕΠ. Η διάθεση ή απόσπαση ή η συμπλήρωση ωραρίου στις ΔΥΕΠ γίνεται με τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις, αφού συνεκτιμηθούν τα κάτωθι προσόντα: διετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία, εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες εντός και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, εξειδίκευση (Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών/Διδακτορικό) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, επιμόρφωση από δημόσιο φορέα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Τμήματα ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και άλλες αντισταθμιστικές δομές και πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, με προτεραιότητα στις μητρικές γλώσσες των προσφυγικών πληθυσμών» (ΚΥΑ152360/ΓΔ4 - ΦΕΚ 3049/ τ. Β./ 23-09-2016: 32083).

Η σχολική χρονιά 2016-2017 θεωρήθηκε προπαρασκευαστική για τα παιδιά πρόσφυγες, ώστε το έτος 2017-2018 να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρακολουθώντας επιτυχώς το πρόγραμμά του.

Η δημιουργία των Δομών Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) αποτελεί μια πρωτόγνωρη εκπαιδευτική πραγματικότητα με ιδιαίτερα και ποικίλα χαρακτηριστικά (μαθητικός πληθυσμός, ΔΥΕΠ που λειτουργούν παράλληλα με το πρωινό πρόγραμμα, ΔΥΕΠ απογευματινές, ΔΥΕΠ στους επίσημους χώρους φιλοξενίας). Άξονες προσέγγισης του όλου εγχειρήματος αποτελούν η παιδαγωγική ευελιξία και διακριτικότητα (δεν πρέπει να λησμονείται η τραυματική εμπειρία, για τα περισσότερα παιδιά, του τρόπου άφιξης στην Ελλάδα) καθώς και το πλαίσιο δημιουργίας ευκαιριών επικοινωνίας και διάδρασης της δομής ΔΥΕΠ με τους μαθητές των σχολικών μονάδων που στεγάζονται ή ανήκουν σε αυτές, μέσα από τη κοινές δραστηριότητες. Αφορμή μπορεί να αποτελέσουν πχ. μέρες παγκόσμιας αναγνώρισης, όπως η παγκόσμια μέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού (20 Νοεμβρίου) και να εμπλακεί όλη η σχολική κοινότητα στην υλοποίηση κοινών δημιουργικών δράσεων (διαπολιτισμικά παιχνίδια, δημιουργία αφίσας, επεξεργασία της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού κ.ά). Στόχος είναι να οικοδομηθεί σταδιακά στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνικός περίγυρος) μια στάση -που είχε ήδη διαφανεί στις περισσότερες σχολικές κοινότητες με την προσφορά ανθρωπιστικού υλικού καθώς και με εθελοντικές εκπαιδευτικές δράσεις στις δομές φιλοξενίας των προσφύγων καθ' όλη την προηγούμενη περίοδο – η οποία υποστηρίζεται από την κατανόηση των πολλαπλών

επιπέδων της ταυτότητας και ξεπερνά πολιτιστικές, θρησκευτικές, εθνικές ή άλλες διαφορές με σεβασμό στον άνθρωπο, στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη διαφορετικότητα (UNESCO, 2014:17). Άλλωστε τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από συνεργασιακές διεπιδράσεις (Vygotsky, 1993), συμμερίζονται κοινές εμπειρίες γραμματισμού, και οικοδομούν τη νέα τους γνώση μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες αλλά και με την αλληλεπίδραση των εμπειριών και των γνώσεων των συνυποκειμένων τους (Barton, 2009).

4.2 Ανασκόπηση ερευνών

Σύμφωνα με έρευνες που καταγράφουν τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υπολείπονται σε σχολική επίδοση από τους μαθητές της πλειονοτικής γλώσσας. Άλλοι πάλι έχουν την άποψη, ότι σε μαθήματα, όπως η Φυσική και τα Μαθηματικά, όπου δεν χρειάζεται μεγάλη γλωσσική ικανότητα έχουν καλύτερη σχολική επίδοση απ' ότι σε μαθήματα όπου η γλωσσική ικανότητα είναι αναγκαία (Γρίβα Α. Ελένη - Στάμου Γ. Αναστασία, 2014).

Η Ψωφάκα (2014, σελ 99) σε έρευνα σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε ζητήματα φοίτησης αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων του Ν. Λάρισας αναφέρει χαρακτηριστικά πως: *«Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, όπως δήλωσαν οι περισσότεροι από αυτούς, είναι ίδιες με αυτές των ημεδαπών συμμαθητών τους... Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι προσδοκίες τους είναι μεγαλύτερες για τους αλλοδαπούς μαθητές εξαιτίας της μεγάλης προσπάθειας που καταβάλλουν, ενώ άλλοι υποστήριξαν ότι είναι μικρότερες λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη γλώσσα. Στα θεωρητικά μαθήματα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στο γραπτό λόγο και είναι πολύ πιο επιεικείς μαζί τους. Στα εργαστηριακά μαθήματα όμως, όπου δεν απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις και η χρήση της γλώσσας είναι περιορισμένη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι προσδοκίες τους είναι ίδιες τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους ημεδαπούς μαθητές». Η Ψωφάκα συνεχίζει αναφέροντας πως: «Στα μαθήματα ειδικότητας, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν στις περισσότερες περιπτώσεις ίδιες επιδόσεις με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, αφού και αυτοί έχουν μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες».*

Σε έρευνες που καταγράφουν τις σχέσεις μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με γηγενής μαθητές αποτυπώνεται μια θετική στάση των γηγενών μαθητών απέναντι σε παιδιά μεταναστών. Οι γηγενής μαθητές φαίνεται να μην ενοχλούνται από την παρουσία μεταναστών μαθητών στο σχολείο τους. Συνεργάζονται στα μαθήματα, κάθονται στο ίδιο θρανίο, κάνουν παρέα στο διάλειμμα και δεν θα τους πείραζε να κάνουν παρέα εκτός σχολείου. Άλλες μελέτες δείχνουν ότι σχέσεις τους είναι επιφανειακές με μειωμένη κοινωνική επαφή και συχνά μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δέχονται ρατσιστικές επιθέσεις που μπορεί να σχετίζονται με την εθνοτική προέλευση (Γρίβα Α. Ελένη - Στάμου Γ. Αναστασία, 2014).

Ο Πούρικας (2017, σελ 1154) σε έρευνα σχετική με τις στάσεις και τις απόψεις αποφοίτων αλλοδαπής καταγωγής Επαγγελματικού Λυκείου της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Προβλήματα ενδοσχολικής βίας και επεισόδια ρατσιστικά λεκτικής βίας ήταν σε κάποιους από αυτούς καθημερινό φαινόμενο. Κάποιοι δέχτηκαν και σωματική βία αναφέροντας παραβατική συμπεριφορά από άλλους μαθητές του σχολείου εις βάρος τους»*. Ο Πούρικας συνεχίζει αναφέροντας πως: *«Όπως αναφέρθηκε από τους αλλοδαπούς αποφοίτους, οι σχέσεις τους με τους ημεδαπούς μαθητές από ένα σημείο και μετά ήταν καλές μα όχι ουσιαστικές. Οι επιφανειακές αυτές σχέσεις διατηρήθηκαν κυρίως στο σχολείο και μόνο σπάνια αναπτύχθηκαν φιλικές ή μεταξύ των δύο φύλων σχέσεις έξω από αυτό»*.

Σε παλαιότερες πάλι έρευνες έχει καταδειχθεί από τους εκπαιδευτικούς ότι οι γονείς μεταναστών μαθητών δείχνουν έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική διαδικασία, άρα και για την μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα προβλήματα των μεταναστών γονέων. Άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς έχοντας διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο θα αποτελέσουν ένα ακόμη πρόβλημα στην άσκηση των καθηκόντων τους. Μερικές άλλες έρευνες έδειξαν γονείς με χαμηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους άρα και συνεχή απουσία επικοινωνίας με το σχολείο (Γρίβα Α. Ελένη - Στάμου Γ. Αναστασία, 2014).

Στην έρευνα της Ψωφάκα (2014, σελ 98) σχετικά με τα ΕΠΑΛ αναφέρεται πως: *«οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο λόγω της έλλειψης χρόνου που οφείλεται στην πολύωρη εργασία τους, αλλά και στα προβλήματα που σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ούτε οι κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών επισκέπτονται τακτικά το σχολείο για να ενημερωθούν για τις απουσίες και την επίδοση των παιδιών τους. Το ποσοστό των κηδεμόνων των ημεδαπών μαθητών που επισκέπτεται το σχολείο, όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, είναι λίγο μεγαλύτερο από αυτό των*

κηδεμόνων των αλλοδαπών μαθητών ενώ αναφέρθηκε ότι παρά την προσέλευσή τους δε δείχνουν ενδιαφέρον για την επίδοσή τους. Επισημάνθηκαν όμως ελάχιστες εξαιρέσεις όπου παρατηρήθηκε καλύτερη συνεργασία με τους κηδεμόνες των αλλοδαπών απ' ότι με τους κηδεμόνες των ημεδαπών μαθητών».

Όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών και στην Ελλάδα δείχνουν τις ελλείψεις και τα προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη (1997), Μάρκου (1995), Νικολάου (2000), Παπαχρήστου-Παλαιολόγου (2002), Τριάρχη-Herrmann (2000), Unicef (2001), Σπινθουράκη (2001), Γκότοβου-Αθανασίου (2002), Κοσσυβάκη (2002), Καρατζιά-Σπινθουράκη (2005), Μάγου (2005), Σκούρτου (2005), Ρουσσάκη-Χατζηνικολάου, (2005), Γκόβαρη, (2005), Κασίμη (2005), Νικολούδη (2005), Παπαχρήστου (2005), Μπάρου (2007), Μπαραλού (2008), Παπαχρήστου (2011), Καρανικόλα (2015), Αγγελοπούλου & Μάνεσης (2017) κ.ά.. Σύμφωνα με αυτές οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και φαίνονται να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση αξιολογώντας την αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους», μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη (Μάγος, 2005) και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Την ίδια στιγμή στην «αντίπερα όχθη» οι αλλοδαποί απόφοιτοι στην έρευνα του Πούρικα (2017) προτείνουν την ενισχυμένη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (γλώσσα, κείμενα, ιστορία), ακόμη και μετά το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για τους αλλοδαπούς μαθητές. Επίσης, προτείνουν μεταξύ άλλων να ενισχυθεί η διγλωσσία, να δίνεται η δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους, Καρλατήρα, (2002:40), Unicef, (2001). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, δηλώνουν πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός, πρέπει να μας προβληματίσει (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005). Ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ότι, ακόμη και σήμερα, σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπάρχει η διαπολιτισμική αγωγή ως μάθημα (Τρίγκα, 2005:48). Ο Γεωργογιάννης αναφέρει, ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους» (2004:50).

Ο Χιωτάκης (2002) τονίζει ότι η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκε για την επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου. Προτείνει εξειδίκευση σπουδών και διδασκαλία ενδεικτικών ενοτήτων σε προπτυχιακό επίπεδο, μεταξύ των οποίων βασική θέση να έχουν τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με έρευνα των Καρατζιά & Σπινθουράκη (2005), οι απόφοιτοι των ΠΤΔΕ δηλώνουν πως ο βαθμός επάρκειας, ενημέρωσης και κατάρτισης από τις βασικές τους σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι μικρός ως ανύπαρκτος. Αντίθετα, νεότερες έρευνες (Καρανικόλα, 2015: 244- 245) δείχνουν ότι «οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (τετραετούς φοίτησης) και αυτοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές πως έχουν καλύτερο γνωστικό επίπεδο σε θέματα ετερότητας.

Τις σοβαρές ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιβεβαιώνουν και οι αλλοδαποί απόφοιτοι ΕΠΑΛ στην έρευνα του Πούρικα (2017) στην οποία φαίνονται να κρίνουν πως παρ' όλη την καλή πρόθεση από πλευράς των περισσότερων καθηγητών, η ικανότητα ή (και) δυνατότητα συνεργασίας και επίλυσης των προβλημάτων, σε θέματα όπως η παραβατικότητα, η επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των συμμαθητών, η επίλυση των προβληματικών συμπεριφορών γενικότερα, η συνεργασία των καθηγητών με τους μαθητές πάνω στα προβλήματά τους, η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών καθώς και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια, ήταν σε γενικές γραμμές περιορισμένη. Κατά την άποψή τους, οι καθηγητές θα πρέπει να καταρτιστούν κατάλληλα και επαρκώς με τις ανάλογες σπουδές ψυχολογίας και συμβουλευτικής, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές των μαθητών.

Όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό αλλοδαπών μαθητών/τριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός της έλλειψης επαρκών στατιστικών στοιχείων, που θα μας έδιναν μια πλήρη εικόνα τόσο για τις πο-

Πίνακας 4.1: Γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση(1995-2001)*

Σχολικό έτος	Γηγενείς	%	Αλλοδαποί	%	Παλιννοστούντες	%
Δημοτικό						
1995/96	638409	94,80	7039	1,00	28010	4,20
1996/97	623565	93,90	10513	1,60	29779	4,50
1997/98	598183	92,50	17361	2,70	30984	4,80
1998/99	590446	91,30	28426	4,40	27687	4,30
1999/00	583574	90,70	37123	5,80	22728	3,50
Γυμνάσιο						
1995/96	412364	97,80	1120	0,30	8161	1,90
1996/97	396194	97,30	1521	0,35	9177	2,35
1997/98	379639	96,50	3014	0,80	10793	2,70
1998/99	362372	95,30	5761	1,50	11976	3,20
1999/00	346432	94,00	9219	2,50	12909	3,50
2000/01	335933	93,50				
ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια)						
1995/96	156420	99,20	115	0,10	1151	0,70
1996/97	157984	98,90	211	0,15	1488	0,95
1997/98	158311	98,60	337	0,20	1984	1,20
1998/99	136933	98,20	609	0,40	1880	1,40
1999/00	141645	97,30	1169	0,80	1715	1,90
2000/01	129289	96,70				
Ενιαίο Λύκειο						
1995/96	277133	99,20	181	0,10	1889	0,70
1996/97	272638	99,20	327	0,10	1927	0,70
1997/98	268007	99,00	527	0,20	2210	0,80
1998/99	262393	98,70	55	0,40	2443	0,90
1999/00	247263	98,40	1452	0,60	2521	1,00
2000/01	243026	98,10				
*Τα στοιχεία για το 1999-2000 και το 2000-2001 ήταν προσωρινά.						

Πηγή: Κυπριανός, 2004

σοτικές διακυμάνσεις του παραπάνω πληθυσμού από χρόνο σε χρόνο όσο και για τη σύνθεση αυτού αναφορικά με την προέλευση τους. Αναλυτικά στοιχεία για την εκπαίδευση των μεταναστών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα έχουμε μετά το 1995. Στον Πίνακα 4.1 παρατίθενται τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας από το 1995 ως το 2000, ενώ στους πίνακες 4.2. και 4.3 έχουμε την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων για το σχολικό έτος 2002/2003 καθώς και την κατανομή αλλοδαπών μαθητών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων για το ίδιο έτος.

Πίνακας 4.2: Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/2003)

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Σύνολο Αλλοδαπών Μαθητών	Αλλοδαπών Μαθητών %
Νηπιαγωγεία	138304	9503	6,9
Δημοτικά	633235	54570	8,6
Γυμνάσια	328309	22693	6,9
Λύκεια και ΤΕΕ	360616	11475	3,2
Σύνολο	1460464	98241	6,7

Πηγή: Γκότοβος και Μάρκου (2004)

Πίνακας 4.3: Κατανομή αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/2003)

Κατηγορία μαθητών	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια	Λύκεια και ΤΕΕ
Αλλοδαποί	9,7%	55,5%	23,1%	11,7%
Σύνολο μαθητών	9,5%	43,3%	22,5%	24,7%

Πηγή: Γκότοβος και Μάρκου (2004)

Τη σχολική χρονιά 2002/2003 ήταν εγγεγραμμένοι στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνολικά 98241 αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες. Δηλαδή το 6,7% του συνολικού αριθμού των μαθητών/μαθητριών της σχολικής χρονιάς. Στο νηπιαγωγείο έχουμε ένα 9,75%. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών το συναντάμε στο Δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα το 55%. Στο γυμνάσιο έχουμε το 23,1% ενώ το Λύκειο ακολουθεί με μόλις 11,7% (Γκότοβος Α. – Μάρκου Γ., 2003-2004).

Από την παραπάνω σύγκριση στην κατανομή των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών σε σχέση με το σύνολο των μαθητών/μαθητριών που παρακολουθούσαν στις σχολικές βαθμίδες προκύπτει ότι ενώ στις βαθμίδες του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου τα ποσοστά των κατανομών είναι σχεδόν ισόποσα στη βαθμίδα του Λυκείου-ΤΕΕ παρατηρείται μια απόκλιση της τάξης του 13% εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών. Οι μαθητές

που παρακολουθούν μαθήματα στο Λύκειο είναι κατά το ήμισυ λιγότεροι από αυτούς που παρακολουθούν το Γυμνάσιο. Το γεγονός αυτό μπορεί να εκληφθεί και ως ένδειξη σχολικής διαρροής.

Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2004:321), αν και ο αριθμός των παιδιών των παλιννοστούντων και πολύ περισσότερο των μεταναστών αυξάνεται, λίγα παιδιά συνεχίζουν το Λύκειο και τα ΤΕΕ. Συχνά τα παιδιά των συγκεκριμένων ομάδων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική τάξη και παίρνουν μικρότερους βαθμούς από τους γηγενείς. Ενδεικτικά, τη σχολική χρονιά 1998-1999 3,8% από τα παιδιά αυτά έχασαν χρονιά από το Δημοτικό, 9,0% στο Γυμνάσιο και 15% στο Λύκειο και τα ΤΕΕ. Για τους γηγενείς τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 0,1% , 1,5% και 8,4%. Τέλος, δύο στους τρεις γηγενείς φοιτούσαν στο Ενιαίο Λύκειο και ένας στους τρεις στο συγκριτικά απαξιωμένο ΤΕΕ. Τα λίγα παιδιά των παλιννοστούντων και των μεταναστών που συνέχισαν μετά το Γυμνάσιο κατανέμονται ισόποσα στους δύο αυτούς θεσμούς. Όπως τονίζει ο Κυπριανός στις σχετικές έρευνες κυρίως σε παλιννοστούντες, οι ενδιαφερόμενοι μαθητές και γονείς αποδίδουν τις δυσκολίες στο σχολείο σε τρεις παράγοντες: το μικρό ενδιαφέρον των αρχών, την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και, τέλος, την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Στους πίνακες 4.4 και 4.5 παρουσιάζεται ο μαθητικός πληθυσμός των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών στη Δημόσια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση του Ν. Λάρισας για το σχολικό έτος 2012-2013.

Πίνακας 4.4: Σύνολο μαθητών/μαθητριών και φύλο που φοίτησαν στα ΕΠΑΛ και τα ΓΕΛ του Νομού Λάρισας το Σχ. Έτος 2012-2013

	Αριθμός Μαθητών	Φύλο	
		Αγόρια	Κορίτσια
ΓΕΛ	6425	2975	3450
ΕΠΑΛ	2058	1447	611

Πηγή: Ψωφάκα (2014)

Πίνακας 4.5: Παρουσία των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών στα ΕΠΑΛ και τα ΓΕΛ του Νομού Λάρισας (Σχ. Έτος 2012-2013)

Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών				Χώρα (για τα ΕΠΑΛ)			Ποσοστό αλλοδαπών με βάση τα τμήματα γενικής παιδείας	
ΓΕΛ		ΕΠΑΛ			Αγόρια	Κορίτσια	ΓΕΛ	ΕΠΑΛ
Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια					
91	132	94	42	Αλβανία	93	37	3,47%	6,6%
				Ρουμανία	1	2		
				Ουκρανία	0	3		
Σύνολο: 223		Σύνολο: 136						

Πηγή: Ψωφάκα (2014)

Εξετάζοντας τους πίνακες 4.4 και 4.5 διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στα ΕΠΑΛ του Ν. Λάρισας είναι μικρότερος από αυτόν που φοιτούσαν στα ΓΕΛ. Ενώ, ο αριθμός των αγοριών που φοιτούσαν στους δύο τύπους σχολείων είναι περίπου ο ίδιος, στα κορίτσια ο αριθμός που φοιτούσε στα ΓΕΛ ήταν τριπλάσιος από αυτόν που φοιτούσε στα ΕΠΑΛ.. Η Καλεράντε στην έρευνα που πραγματοποίησε το 2010 επισημαίνει ότι οι μεταναστευτικές οικογένειες που προέρχονται από τα κατώτερα και μεσαία στρώματα επιλέγουν ένα πιο ακίνδυνο σχολείο σε σύγκριση με το «επικίνδυνο» ΕΠΑΛ, αναπαράγοντας έτσι το στερεότυπο του χαμηλού επιπέδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

Πίνακας 4.6: Παρουσία μαθητών/μαθητριών από μεταναστευτικά πλαίσια στα ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας (Σχ. Έτος 2018-2019)

Α /Α	ΣΧΟΛΕΙΟ	Α ΤΑΞΗ		Β ΤΑΞΗ		Γ ΤΑΞΗ		Δ ΤΑΞΗ		ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ (ΜΜΠ)	ΠΟΣΟΣΤΟ
		Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ		
1	1ο ΕΠΑΛ ΕΛΑΣΣΟΝΑΣ	5	0	4	2	2	2			233/15	06,43%
2	ΕΠΑΛ ΑΓΙΑΣ	6	0	6	3	6	5			63/26	41,26%
3	3ο ΕΠΑΛ ΛΑΡΙΣΑΣ	0	0	4	0	0	1	1	1	211/07	03,31%
4	6ο ΕΠΑΛ ΛΑΡΙΣΑΣ	2	0	4	1	2	1	3	0	147/13	08,84%
5	1ο ΕΠΑΛ ΛΑΡΙΣΑΣ	1	1	4	1	8	4			148/19	12,83%
6	2ο ΕΠΑΛ ΛΑΡΙΣΑΣ	9	1	11	5	13	4			243/43	17,69%
7	7ο ΕΠΑΛ ΛΑΡΙΣΑΣ	9	3	19	9	2	10			589/52	08,99%
8	4ο ΕΠΑΛ ΛΑΡΙΣΑΣ	8	1	2	0	0	0			130/11	08,46%
9	ΕΠΑΛ ΦΑΡΣΑΛΩΝ	4	1	4	0	0	1			122/10	08,19%
10	ΕΠΑΛ ΤΥΡΝΑΒΟΥ	14	4	10	3	3	2			192/36	18,75%
	ΣΥΝΟΛΟ	58	11	68	24	40	31	4	1	2078/232	11,16%

Πηγή: ΔΔΕ Ν. Λάρισας (2019)

Επίσης, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στα ΕΠΑΛ επί του συνόλου του μαθητικού δυναμικού το σχολικό έτος 2012-2013 ανέρχονταν στο 6,6% και ήταν διπλάσιο από το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στα ΓΕΛ, το οποίο ήταν μόλις 3,47% επί του συνολικού μαθητικού δυναμικού. Αυτό άλλωστε που επιβεβαιώνεται και από τις πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκαν, είναι η συστηματική προτίμηση και αυξανόμενη παρουσία των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Παϊδούση, 2016).

Όσον αφορά τη σημερινή εικόνα στα ΕΠΑΛ του νομού Λάρισας αυτή φαίνεται στον πίνακα 4.6: Από τον πίνακα αυτό παρατηρούμε ότι κάποιες περιοχές με έντονη αγροτική δραστηριότητα (σε πρωτογενή και δευτερογενή παραγωγή) κατάφεραν να συγκρατήσουν αρκετά μεγάλο πληθυσμό αλλοδαπών οικογενειών τα προηγούμενα χρόνια με αποτέλεσμα η παρουσία μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στα σχολεία των περιοχών αυτών, όπως είναι η περιοχή της Αγίας και του Τυρνάβου, να είναι ιδιαίτερα έντονη. Στο ΕΠΑΛ Αγίας η παρουσία αυτή αγγίζει σχεδόν το μισό μαθητικό δυναμικό του σχολείου κατέχοντας το 41,26%.

Άλλες σχετικές με την Δημόσια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση – ΕΠΑΛ με ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η έρευνα της Πρέντζα το 2007, η οποία διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ του Ν. Φθιώτιδας σχετικά με την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών, η έρευνα της Καλεράντε το 2010 και η οποία ασχολήθηκε με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των Αλβανών μεταναστών μαθητών που φοιτούν στα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ της Δ. Αττικής αλλά και η Πρόταση-έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ΔΤΕΕ, που πραγματοποιήθηκε το 2009 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009). Τέλος η έρευνα του Ε.Α.Ι.Τ.Υ. που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας το 2010 σχετικά με την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα δημόσια ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ σε όλη τη χώρα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Το ερευνητικό πρόβλημα

5.1 Αιτιολόγηση της έρευνας

Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η ιδιότητα του εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και η καθημερινή επαφή με μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια προκάλεσαν το ενδιαφέρον ώστε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να διερευνησουμε ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια και να αναδυθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ).

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιβάλλει τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους, που η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καλείται να το υλοποιήσει στην πράξη στο χώρο του σχολείου και να αφορά όλους τους μαθητές, αφού η διαπολιτισμική αγωγή δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά απευθύνεται και αφορά τόσο του μαθητές της πλειονότητας όσο και αυτούς με διαφορετικά πολιτισμικά γλωσσικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά από όπου και αν προέρχονται (Παπαχρήστος, 2011).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών στην Ελλάδα, όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης και αντιμετώπισης της γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, πρωτίστως, της πολιτείας που φέρει την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών που καλούνται να κάνουν το λόγο πράξη, είναι υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και υπόθεση των ίδιων των οικογενειών των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους γηγενής μαθητές. Μπορεί, λοιπόν, με τη στάση του να καλλιεργήσει ένα κλίμα αρνητικό ή θετικό απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς απόψεων, οι

οποίες συμβάλλουν στη δόμηση των διδακτικών πρακτικών και παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο να εφοδιάσουν τους μαθητές από άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα με δυνατότητες και ευκαιρίες για να μια πετυχημένη σχολική επίδοση. (Γρίβα Α. Ε. - Στάμου Α., 2014)

Η έρευνα είχε ως αφορμή μια προσωπική εμπειρία. Ο ερευνητής το σχολικό έτος 2015-2016 εργάστηκε ως υπεύθυνος σε ένα από τα 5 συνολικά Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας. Στην καθημερινή επικοινωνία του με Διευθυντές και εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων διεπίστωνε ότι πολλοί εξ αυτών δεν διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα και τις ικανότητες, δηλαδή την ανάλογη «διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα» που χρειάζεται, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους.

Με δεδομένη τη χρησιμότητά της και το γεγονός ότι οι δημογραφικές αλλαγές έχουν προφανώς αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων των σύγχρονων κοινωνιών και τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη μεθοδολογία και να εφαρμόζουν τις απαραίτητες στρατηγικές, ώστε το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι αποτελεσματικό, παρουσιάζει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να μελετηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την απαιτούμενη για τον παραπάνω σκοπό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αλλά και το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή να ασχοληθεί με την παρούσα θεματική εξαιτίας τόσο του επαγγέλματος του όσο και του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών που παρακολουθεί, συνέβαλαν αποφασιστικά στο να ξεκινήσει η εργασία αυτή.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερώτημα είναι ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια και το διαπολιτισμικό έργο που επιτελείται. Η έρευνα πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επάρκεια της εκπαίδευσης και κατάρτισης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής, τις μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζουν για τη στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών τους, την άποψη που

έχουν για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών, την άποψη τους για τις σχέσεις των γηγενών μαθητών με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια και τη συμμετοχή και υποστήριξη των γονέων των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ομαλή περάτωση των σπουδών τους.

Ειδικότερα:

- ✓ να καταγράψουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια.
- ✓ να αναδείξουμε τις σχέσεις μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια μέσα από το την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών
- ✓ να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον των μεταναστών γονέων για τη μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ να ερευνήσουμε την άποψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του και κατά πόσο συμβάλει στην ομαλή συμπόρευση γηγενών μαθητών και μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια
- ✓ να αποτυπώσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για ζητήματα επιμόρφωσης.

6. Ερευνητική Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση ή αλλιώς ποσοτική έρευνα με σκοπό να αναπαραχθούν συχνότητες δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Βεργίδης, Κόκκος, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης & Ματραλής, 1998). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών απαντούν στο γενικότερο προβληματισμό της μελέτης, αντλήθηκαν δε, από προσωπικές εμπειρίες, συζητήσεις με συναδέλφους, τη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε αλλά και αντίστοιχα ερωτηματολόγια από έρευνες που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας, στους οποίους εφαρμόστηκε η μέθοδος του μη πιθανοτικού Δείγματος. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις Likert με πεντάβαθμη κλίμακα η οποία θεωρείται αντικειμενική και δεν προδιαθέτει τους ερωτώμενους στο τι να απαντήσουν, καθώς παρουσιάζει ίσες αποστάσεις μεταξύ των επιλογών (Creswell, 2003). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, που κατηγοριοποιούνται, ερμηνεύονται και αναλύονται καλύτερα (Βεργίδης & συν., 1998), αλλά και δημιουργούν συνθήκες για γρηγορότερες απαντήσεις, οπότε είναι και πιο «δλεαστικές» στους ερωτώμενους (Oppenheim, 1992). Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε κωδικοποίηση στοιχείων και στατιστική ανάλυση, τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν σε περαιτέρω συμπεράσματα.

6.1 Πληθυσμός και δείγμα

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002) οι μέθοδοι δειγματοληψίας χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα δείγματα πιθανότητας και τα δείγματα μη πιθανότητας. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη κατηγορία κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει ίση πιθανότητα να περιληφθεί στο δείγμα, ενώ στην δεύτερη δεν μπορεί να υπολογιστεί η πιθανότητα που έχει κάθε στοιχείο να περιληφθεί στο δείγμα.

Ο τρόπος επιλογής του δείγματος στη συγκεκριμένη εργασία θέτει την μέθοδο δειγματοληψίας σε μη πιθανοτικό δείγμα. Με σκόπιμη δειγματοληψία (ή δειγματοληψία κατά κρίση) κατά την οποία οι μονάδες που παρατηρήθηκαν επιλέχθηκαν βάσει της κρίσης του ερευνητή όσον αφορά στο ποιες μονάδες θα είναι πιο χρήσιμες ή πιο αντιπροσωπευτικές (Babbie, 2011). Η στατιστική έρευνα που γίνεται στη βάση δειγμάτων ονομάζεται δειγματοληπτική έρευνα ή επισκόπηση. Στις δειγματοληπτικές έρευνες είναι σημαντικό να οριστεί με σαφήνεια ποια μέλη απαρτίζουν τον πληθυσμό διότι έτσι καθορίζονται: α) πλήρως

τα υποκείμενα από τα οποία θα ληφθεί το δείγμα και β) τα υποκείμενα στα οποία είναι δυνατό να γενικευθούν τα όποια συμπεράσματα προκύπτουν από την μελέτη των χαρακτηριστικών των ατόμων του δείγματος. Ο αριθμός των ατόμων που απαρτίζουν τον πληθυσμό λέγεται μέγεθος του πληθυσμού και θα πρέπει να είναι πεπερασμένος δηλαδή να αποτελείται από έναν συγκεκριμένο ή σταθερό αριθμό στοιχείων (Καραγεώργος, 2002).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που τη δεδομένη χρονική στιγμή υπηρετούσαν στα δέκα (10) ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας. Απαντήθηκαν 143 ερωτηματολόγια επί συνόλου 387 εκπαιδευτικών. Η ανταπόκριση κρίθηκε ικανοποιητική με ποσοστό 36,95%.

6.2 Εργαλεία της έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Δείγματος Ευχέρειας και η συμπλήρωση Ερωτηματολογίου κλειστού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο μας επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική εξαιτίας του μεγάλου αριθμού και της γεωγραφικής διασποράς των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα ενασχόλησης των ερωτώμενων (Δημητρόπουλος, 2001:210). Το ερωτηματολόγιο, όπως επισημαίνει η Κυριαζή (2002:99), «αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, αφού προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για την έρευνά του και να τυποποιήσει τα στοιχεία που συλλέγονται με στατιστικές μεθόδους διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς του».

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου δομήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου ταξινομημένες σε πέντε άξονες. Σε αυτό οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με:

- α) Τις επιδόσεις των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια
- β) Τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με τους γηγενείς μαθητές
- γ) τις σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο

δ) Τις εκπαιδευτικές/διδασκτικές πρακτικές και τον ρόλο του εκπαιδευτικού

ε) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σε όλους τους άξονες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας, το αν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ή (και) επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Statistical Package for Social Sciences – SPSS 23, με το οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα στατιστικά και εκτιμήθηκαν οι μεταξύ τους συσχετίσεις.

6.3 Διαδικασία έρευνας

Η έρευνα που διεξάχθηκε είναι ποσοτική και πρωτογενής και όπως αναφέρθηκε πιο αναλυτικά παραπάνω, τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Επειδή ο τρόπος διατύπωσης των ερωτημάτων είναι πολύ μεγάλης σημασίας και ο προκαταρκτικός έλεγχος είναι πολύ σημαντικός για την επιτυχία τους, προτού ξεκινήσει η «επίσημη» έρευνα έγινε μία πιλοτική έρευνα σε δέκα πέντε (15) εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Babbie E. (2011:406) «ανεξάρτητα από το πόσο προσεκτικά έχουν σχεδιάσει ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, όπως το ερωτηματολόγιο, οι ερευνητές, είναι βέβαιο ότι έχει γίνει κάποιο σφάλμα...Η πιο σίγουρη προφύλαξη έναντι αυτών των σφαλμάτων είναι ο προέλεγχος ολόκληρου του ερωτηματολογίου ή μέρος του.».

Έτσι, στο στάδιο αυτό της έρευνας έγινε ο προέλεγχος του ερωτηματολογίου. Δόθηκε η δυνατότητα να ελεγχθεί η διαύγεια και ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων και των οδηγιών, εξαλείφθηκαν τυχόν αμφισημίες και έγινε μια ανατροφοδότηση για την ελκυστικότητα και την παρουσίαση του ερωτηματολογίου.

Κατά τη διεξαγωγή τόσο της πιλοτικής όσο και της «κανονικής» έρευνας, έγινε αποστολή του τυπωμένου ερωτηματολογίου στα σχολεία, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα της προσωπικής παρουσίας του ερευνητή στα σχολεία αυτά. Έτσι, στάλθηκε σε κάθε σχολείο, συνοδευτική επιστολή που εξηγούσε όλες τις απαραίτητες λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και το ερωτηματολόγιο.

Η πιλοτική έρευνα διήρκησε μία (1) εβδομάδα και, αφού ελέγχθηκαν όλες οι παραπάνω παράμετροι, ξεκίνησε η κανονική αποστολή ερωτηματολογίων, η οποία κράτησε από τις 9 Σεπτεμβρίου 2019 ως τις 20 Σεπτεμβρίου 2019. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που τη δεδομένη χρονική στιγμή υπηρετούσαν στα δέκα (10) ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας. Απαντήθηκαν 143 ερωτηματολόγια επί συνόλου 387 εκπαιδευτικών. Η ανταπόκριση κρίθηκε ικανοποιητική με ποσοστό 36,95%.

Μετά τη συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων στάλθηκε σε κάθε σχολείο μία επιστολή, προκειμένου να δοθούν ευχαριστίες σε όσους βοήθησαν στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής. Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε μέσω στατιστικού προγράμματος (χρήση προγράμματος excel και SPSS23).

7. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται το ερευνητικό κομμάτι της διπλωματικής εργασίας. Όπως αναφέρθηκε η συλλογή των δεδομένων έγινε με χρήση ερωτηματολογίου και η ανάλυσή τους μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS23.

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα σύνολο ερωτήσεων που ερευνά τη σχολική επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια. Στην επόμενη δεύτερη ενότητα βρίσκουμε μια κατηγορία ερωτήσεων που ερευνά τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με τους γηγενείς μαθητές. Στην τρίτη ενότητα περιλαμβάνεται μια δέσμη ερωτήσεων που ερευνά τη σχέση των γονέων μεταναστών με το σχολείο. Ο ρόλος του καθηγητή και οι εκπαιδευτικές/διδασκτικές πρακτικές διερευνάται στην τέταρτη ενότητα. Στην πέμπτη ενότητα ερευνάται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλα ζητήματα. Το έκτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων καθώς και διάφορες πληροφορίες σχετικά με την εργασία τους και τους πανεπιστημιακούς τίτλους που κατέχουν.

Για την καλύτερη κατανόηση παρακάτω υπάρχουν οι σχετικοί πίνακες, η απαραίτητη ανάλυση καθώς και τα αποτελέσματα – συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή την ανάλυση.

7.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Σύμφωνα με στοιχεία που συνέλεξε ο ερευνητής στο σύνολο των Επαγγελματικών Λυκείων του Νομού Λάρισας κατά το σχολικό έτος 2019-2020 υπηρετούν 387 καθηγητές/τριες εκ των οποίων οι 107 είναι καθηγητές/τριες «Γενικής Παιδείας» και οι υπόλοιποι 280 είναι καθηγητές/τριες των λεγόμενων «Τεχνικών ειδικοτήτων». Ξεκινώντας από την τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων έχουμε τα παρακάτω στοιχεία:

Πίνακας 7.1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
ΓΥΝΑΙΚΑ	62	43,4	43,4
ΑΝΔΡΑΣ	81	56,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Στην έρευνα συμμετείχαν 143 άτομα εκ των οποίων οι 62 ήταν γυναίκες με ποσοστό 43,3% και οι 81 άντρες με ποσοστό 56,6%. Το συνολικό ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ του Νομού στην παρούσα έρευνα ανήλθε στο 36,95%.

Πίνακας 7.2: Ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ/ΘΕΟΛΟΓΟΙ	8	5,6	5,6
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	7	4,9	10,5
ΦΥΣΙΚΟΙ - ΧΗΜΙΚΟΙ	3	2,1	12,6
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	1	,7	13,3
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	6	4,2	17,5
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2	1,4	18,9
ΤΕΧΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	116	81,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Όσον αφορά στις ειδικότητες των ερωτηθέντων η συντριπτική πλειοψηφία (116 επί συνόλου 143) απάντησε ότι ανήκει στις λεγόμενες Τεχνικές ειδικότητες των Επαγγελματικών Λυκείων με ποσοστό 81,1%. Ποσοστό 10,5% καταλαμβάνουν οι Φιλολόγοι-Θεολόγοι (περιλαμβανομένων των Αγγλικής και Γαλλικής φιλολογίας). Με μικρότερο ποσοστό 4,9% συμμετείχαν οι μαθηματικοί και ακολουθούν οι Φυσικοί/χημικοί με ποσοστό 2,1%. Τέλος οι καθηγητές φυσικής αγωγής είχαν το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής με 1,4%.

Πίνακας 7.3: Χρόνος Υπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
1 ΕΩΣ 10	16	11,2	11,2
11 ΕΩΣ 25	87	60,8	72,0
26 +	40	28,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε ερώτηση που αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων το μεγαλύτερο ποσοστό 60,8% απάντησε ότι εργάζεται από 11 έως και 25 χρόνια. Ακολουθεί η κατηγορία των εργαζομένων με πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 28% και, τέλος, αυτοί που εργάζονται από 1 έως και 10 χρόνια με ποσοστό 11,2%.

Πίνακας 7.4: Μεταπτυχιακό

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
ΟΧΙ	104	72,7	72,7
ΝΑΙ	39	27,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών σπουδών καταλαμβάνουν ένα 27,3% με το υπόλοιπο 72,7% να μην έχει προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές.

Πίνακας 7.5: Σεμινάριο ΔΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
ΟΧΙ	118	82,5	82,5
ΝΑΙ	25	17,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σεμινάριο σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται να έχει κάνει το 17,5% ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (82,5%) δεν έχει παρακολουθήσει κάτι σχετικό.

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει η σύγκριση των ερωτηθέντων που έχουν κάνει Μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με αυτούς που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 7.6: Μεταπτυχιακό * Σεμινάριο ΔΕ Crosstabulation (διπλής εισόδου)

			Σεμινάριο ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Μεταπτυχιακό	ΟΧΙ	Count	90	14	104
		% within Μεταπτυχιακό	86,5%	13,5%	100,0%
	ΝΑΙ	Count	28	11	39
		% within Μεταπτυχιακό	71,8%	28,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	118	25	143
		% within Μεταπτυχιακό	82,5%	17,5%	100,0%

Με σύγκριση των δύο κατηγοριών βλέπουμε πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ Μεταπτυχιακών σπουδών και παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 7.7: Τεστ χ^2 - Μεταπτυχιακό * Σεμινάριο

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	P
Pearson Chi-Square	4,274 ^a	1	,039		,038
Continuity Correction ^b	3,313	1	,069		
Likelihood Ratio	3,974	1	,046		
Fisher's Exact Test				,049	
Linear-by-Linear Association	4,244	1	,039		
N of Valid Cases	143				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,82.

b. Computed only for a 2x2 table

Ένα ποσοστό 28,2% όσων έχουν κάνει Μεταπτυχιακές σπουδές έχουν ασχοληθεί και με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό σε αυτούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αγγίζει μόλις ένα 13,5%. Από την άλλη, το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις σπουδές στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού τόσο οι γυναίκες με ποσοστό 17,7% όσο και οι άντρες με ποσοστό 17,3% φαίνεται ότι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχες επιμορφώσεις

Πίνακας 7.8: Φύλο * Σεμινάριο ΔΕ Crosstabulation (διπλής εισόδου)

			Σεμινάριο ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Φύλο	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	51	11	62
		% within Φύλο	82,3%	17,7%	100,0%
	ΑΝΔΡΑΣ	Count	67	14	81
		% within Φύλο	82,7%	17,3%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	118	25	143
		% within Φύλο	82,5%	17,5%	100,0%

Όσον αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούμε ότι, όσοι έχουν μεταξύ 11 και 25 έτη υπηρεσίας, παρουσιάζουν μικρότερη συμμετοχή σε τέτοιου είδους σεμινάρια σε σχέση

Πίνακας 7.9: Χρόνος Υπηρεσίας * Σεμινάριο ΔΕ Crosstabulation(διπλής εισόδου)

			Σεμινάριο ΔΕ		ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Χρόνος Υπηρεσίας	1 ΕΩΣ 10	Count	11	5	16
		% within Χρόνος Υπηρεσίας	68,8%	31,3%	100,0%
	11 ΕΩΣ 25	Count	77	10	87
		% within Χρόνος Υπηρεσίας	88,5%	11,5%	100,0%
	26 +	Count	30	10	40
		% within Χρόνος Υπηρεσίας	75,0%	25,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	118	25	143
		% within Χρόνος Υπηρεσίας	82,5%	17,5%	100,0%

με τους νεότερους ή ακόμη και τους αρχαιότερους συναδέλφους τους με ποσοστό μόλις 11,5%. Το διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό του 31,3% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών

που έχουν από 1 έως και 10 έτη υπηρεσίας και το επίσης μεγάλο ποσοστό 25,0% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών με πάνω από 26 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 7.10: Τεστ χ^2 - Χρόνος Υπηρεσίας * Σεμινάριο ΔΕ

	Value	df	P
Pearson Chi-Square	5,832 ^a	2	,054
Likelihood Ratio	5,616	2	,060
Linear-by-Linear Association	,086	1	,770
N of Valid Cases	143		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.

Παρατήρηση: Ο Συντελεστής P είναι ελάχιστα μεγαλύτερος από P=0,05

7.2 Σχέση μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με γηγενείς μαθητές

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται η σχέση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με τους γηγενείς μαθητές

Πίνακας 7.11: Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στο διάλειμμα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	9	6,3	6,3
Μάλλον διαφωνώ	21	14,7	21,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	25,9	46,9
Μάλλον συμφωνώ	51	35,7	82,5
Συμφωνώ απολύτως	25	17,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Το 53,2% θεωρεί ότι οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στην ώρα του διαλλείματος με ένα 17,5% από αυτούς να συμφωνεί απόλυτα. Ένα ποσοστό 25,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και ένα 21% θεωρεί ότι δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο.

Πίνακας 7.12: Γηγενείς στο ίδιο θρανίο μαζί με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	6	4,2	4,2
Μάλλον διαφωνώ	26	18,2	22,4

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	41	28,7	51,0
Μάλλον συμφωνώ	48	33,6	84,6
Συμφωνώ απολύτως	22	15,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Ομοίως, ένα ποσοστό 49% απάντησε θετικά στην ερώτηση αν οι γηγενείς μαθητές κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. Ένα 28,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και ένα 22,4% μάλλον διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 7.13: Οι γηγενείς μαθητές συνεργάζονται στα μαθήματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	3	2,1	2,1
Μάλλον διαφωνώ	20	14,0	16,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	25,9	42,0
Μάλλον συμφωνώ	65	45,5	87,4
Συμφωνώ απολύτως	18	12,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Στην ερώτηση αν οι γηγενείς μαθητές συνεργάζονται στα μαθήματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε θετικά σε ποσοστό 58,1%, ενώ ένα 25,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αρνητικά απάντησε το 16,1%.

Πίνακας 7.14: Οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	15	10,5	10,5
Μάλλον διαφωνώ	35	24,5	35,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	35,0	69,9
Μάλλον συμφωνώ	36	25,1	95,1
Συμφωνώ απολύτως	7	4,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Στη δήλωση ότι οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια ένα ποσοστό 35% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με ένα επίσης 35% να δηλώνει πως διαφωνεί απολύτως/μάλλον διαφωνεί. Ποσοστό 30% θεωρεί πως όντως οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια

Πίνακας 7.15: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	16	11,2	11,2
Μάλλον διαφωνώ	39	27,3	38,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	53	37,1	75,5
Μάλλον συμφωνώ	27	18,9	94,4
Συμφωνώ απολύτως	8	5,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Στην αντίθετη δήλωση, ότι δηλαδή οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές, αυτοί που συμφωνούν απολύτως αγγίζουν μόλις το 24,5%. Μεγαλύτερο είναι αυτή τη φορά το ποσοστό που ούτε διαφωνεί ούτε και συμφωνεί φτάνοντας το 37,1%, ενώ μάλλον διαφωνούν/διαφωνούν απολύτως το 38,5%.

Πίνακας 7.16: Οι γηγενείς μαθητές παίζουν μαζί με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στα διαλείμματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	8	5,6	5,6
Μάλλον διαφωνώ	18	12,6	18,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	30	21,0	39,2
Μάλλον συμφωνώ	67	46,9	86,0
Συμφωνώ απολύτως	20	14,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Οι γηγενείς μαθητές κατά την ώρα του διαλείμματος φαίνεται ότι συμμετέχουν στο παιχνίδι μαζί με τους συμμαθητές τους από μεταναστευτικά πλαίσια σε ποσοστό 61%. Μόλις ένα ποσοστό 18,2% θεωρεί ότι αυτό δεν ισχύει, ενώ ένα 21% ούτε διαφωνεί ούτε και συμφωνεί.

Πίνακας 7.17: Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	15	10,5	10,5
Μάλλον διαφωνώ	28	19,6	30,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	32,9	62,9
Μάλλον συμφωνώ	39	27,3	90,2
Συμφωνώ απολύτως	14	9,8	100,0

ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0
--------	-----	-------

Δε φαίνεται, όμως, να ισχύει το ίδιο και στις σχέσεις των γηγενών μαθητών με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια σε καταστάσεις εκτός σχολείου όπου οι παρέες φαίνεται να διαχωρίζονται πιο έντονα με μόλις ένα 37,1% να συμφωνεί στο ότι οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. Την ίδια στιγμή ένα ποσοστό 30% διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση.

7.3 Σχέση μεταναστών γονέων με το σχολείο

Η επόμενη ενότητα ερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση των μεταναστών γονέων με το σχολείο

Πίνακας 7.18: Οι γονείς μετανάστες ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	9	6,3	6,3
Μάλλον διαφωνώ	29	20,3	26,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	27,3	53,8
Μάλλον συμφωνώ	41	28,7	82,5
Συμφωνώ απολύτως	25	17,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Οι γονείς μετανάστες ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους λέει το 46,2% των ερωτηθέντων με ένα ποσοστό 26,6% να διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση. Το 27,3% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

Πίνακας 7.19: Οι γονείς μετανάστες ενδιαφέρονται για τις παρέες των παιδιών τους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	6	4,2	4,2
Μάλλον διαφωνώ	28	19,6	23,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	45	31,5	55,2
Μάλλον συμφωνώ	47	32,9	88,1
Συμφωνώ απολύτως	17	11,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Φαίνεται ότι το ενδιαφέρον των γονιών των μεταναστών μαθητών για τις παρέες τους στο σχολείο ανέρχεται σε ποσοστό 44,8% με ένα 23,8% να του είναι αδιάφορο. Ούτε ενδιαφέρονται ούτε δεν ενδιαφέρονται λέει το 31,5% των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7.20: Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	2	1,4	1,4
Μάλλον διαφωνώ	9	6,3	7,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	35	24,5	32,2
Μάλλον συμφωνώ	51	35,7	67,8
Συμφωνώ απολύτως	46	32,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Όσον αφορά τη μητρική γλώσσα στη δήλωση ότι οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 67,9% ότι συμφωνούν απολύτως /μάλλον συμφωνούν. Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 7,5% δήλωσε ότι διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 7.21: Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	5	3,5	3,5
Μάλλον διαφωνώ	14	9,8	13,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	23,1	36,4
Μάλλον συμφωνώ	53	37,1	73,4
Συμφωνώ απολύτως	38	26,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε αυτή την ερώτηση το 63,7% των ερωτηθέντων απάντησε πως οι γονείς μεταναστών μαθητών επιθυμούν να δημιουργηθούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας με το 26,6% να το επιθυμεί πολύ.

Πίνακας 7.22: Οι γονείς μετανάστες βοηθούν τα παιδιά τους στις εξωσχολικές δραστηριότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	15	10,5	10,5
Μάλλον διαφωνώ	36	25,2	35,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	53	37,1	72,7
Μάλλον συμφωνώ	28	19,6	92,3
Συμφωνώ απολύτως	11	7,7	100,0

ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0
--------	-----	-------

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς το 27,3% συμφωνεί ότι οι γονείς μετανάστες βοηθούν τα παιδιά τους στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ένα ποσοστό όμως 35,7% θεωρεί το αντίθετο. Ούτε συμφωνεί ούτε και διαφωνεί το 37,1% των ερωτηθέντων.

7.4 Επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια

Η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια διερευνάται στην επόμενη ενότητα με 7 ερωτήσεις.

Πίνακας 7.23: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	19	13,3	13,3
Μάλλον διαφωνώ	36	25,2	38,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	29	20,3	58,7
Μάλλον συμφωνώ	31	21,7	80,4
Συμφωνώ απολύτως	28	19,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Στην πρόταση «οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς» οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν/μάλλον διαφωνούν με ποσοστό 38,5%. Στην πλειοψηφία τους, όμως, συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν με ποσοστό 41,3%. Ούτε συμφωνεί ούτε και διαφωνεί το 20%.

Πίνακας 7.24: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	2	1,4	1,4
Μάλλον διαφωνώ	22	15,4	16,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	35	24,5	41,3
Μάλλον συμφωνώ	51	35,7	76,9
Συμφωνώ απολύτως	33	23,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Στην πλειοψηφία τους, πάντως, συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποσοστό 58,8% ενώ μόλις ένα 16,8% διαφωνεί.

Πίνακας 7.25: Υπάρχουν μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	8	5,6	6,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	21	14,7	21,0
Μάλλον συμφωνώ	55	38,5	59,4
Συμφωνώ απολύτως	58	40,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Την ίδια στιγμή ένα 79,1% λέει ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια διακρίνονται για την καλή τους επίδοση και μόλις ένα 6,3 διαφωνεί, ενώ ούτε διαφωνεί ούτε και συμφωνεί το 14,7% των ερωτηθέντων.

Πίνακας 7.26: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια διαβάζουν – προετοιμάζονται στο σπίτι όσο οι γηγενείς μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	10	7,0	7,0
Μάλλον διαφωνώ	29	20,3	27,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	48	33,6	60,8
Μάλλον συμφωνώ	39	27,3	88,1
Συμφωνώ απολύτως	17	11,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Όσον αφορά το αν προετοιμάζονται - διαβάζουν οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στο σπίτι ένα 39,2% απαντά θετικά, ενώ ένα 27% θεωρεί πως αυτό δεν ισχύει. Μεγάλο ποσοστό 33,6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί για το συγκεκριμένο θέμα.

Πίνακας 7.27: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με τα φιλολογικά μαθήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	2	1,4	1,4
Μάλλον διαφωνώ	9	6,3	7,7
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	11,9	19,6
Μάλλον συμφωνώ	55	38,5	58,0
Συμφωνώ απολύτως	60	42,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστό 80,5% θεωρούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά τα φιλολογικά μαθήματα με μόλις 7,7% να διαφωνεί.

Πίνακας 7.28: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με το μάθημα των μαθηματικών

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	12	8,4	8,4
Μάλλον διαφωνώ	42	29,4	37,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	51	35,7	73,4
Μάλλον συμφωνώ	27	18,9	92,3
Συμφωνώ απολύτως	11	7,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Δεν ισχύει το ίδιο με το μάθημα των μαθηματικών όπου μόνο το 36,6% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται, ενώ ένα 37,4% θεωρεί πως δε συμβαίνει κάτι τέτοιο. 35,7% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Πίνακας 7.29: Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με τα μαθήματα ειδικότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	21	14,7	14,7
Μάλλον διαφωνώ	38	26,6	41,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	44	30,8	72,0
Μάλλον συμφωνώ	28	19,6	91,6
Συμφωνώ απολύτως	12	8,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Στα μαθήματα «ειδικότητας» τα ποσοστά παραμένουν στα ίδια περίπου επίπεδα με τα επίπεδα του μαθήματος των μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 41,3% θεωρούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα – δυσκολίες όσον αφορά τα «τεχνικά – επαγγελματικά μαθήματα», ενώ μόλις το 28% θεωρεί ότι δυσκολεύονται και σε αυτού του είδους τα μαθήματα.

7.5 Εκπαιδευτικές/διδασκτικές πρακτικές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές/ διδασκτικές πρακτικές διερευνώνται στις επόμενες 11 προτάσεις.

Πίνακας 7.30: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	7	4,9	4,9
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	8,4
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	26	18,2	26,6
Μάλλον συμφωνώ	52	36,4	62,9
Συμφωνώ απολύτως	53	37,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε ποσοστό 73,5% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την εκπαίδευση. Μάλιστα ένα 37,1% συμφωνεί απολύτως. Μόλις ένα 8,4% δε συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση ενώ ένα 18,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 7.31: Υπάρχει επαρκής προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στη βάση συμβουλευτικής στήριξης από την πλευρά των καθηγητών

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	2	1,4	1,4
Μάλλον διαφωνώ	20	14,0	15,4
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	46	32,2	47,6
Μάλλον συμφωνώ	56	39,2	86,7
Συμφωνώ απολύτως	19	13,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Ένα ποσοστό 52,5% συμφωνεί ότι υπάρχει επαρκής προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στη βάση συμβουλευτικής στήριξης από την πλευρά των καθηγητών με ένα 15,4% να διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση. Το 32,2% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

Πίνακας 7.32: Η γνώση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την μεριά του εκπαιδευτικού βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	6	4,2	4,2
Μάλλον διαφωνώ	17	11,9	16,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	23,8	39,9
Μάλλον συμφωνώ	46	32,2	72,0
Συμφωνώ απολύτως	40	28,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Η γνώση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την μεριά του εκπαιδευτικού βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία απαντά το 60% των ερωτηθέντων, ενώ μόλις ένα 16% πιστεύει το αντίθετο.

Πίνακας 7.33: Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας όταν έχουν να κάνουν με μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	4	2,8	2,8
Μάλλον διαφωνώ	28	19,6	22,4
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	42	29,4	51,7
Μάλλον συμφωνώ	40	28,0	79,7
Συμφωνώ απολύτως	29	20,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Ένα ποσοστό 48,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συνάδελφοι χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, όταν έχουν να κάνουν με μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. Το 22,4% πιστεύει ότι δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, ενώ ένα 29,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση.

Πίνακας 7.34: Στο διάλλειμα οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	23	16,1	16,1
Μάλλον διαφωνώ	31	21,7	37,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	45	31,5	69,2
Μάλλον συμφωνώ	19	13,3	82,5
Συμφωνώ απολύτως	25	17,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Ενώ ένα ποσοστό 30,8% συμφωνεί και μάλιστα το 17,5% συμφωνεί απολύτως με την πρόταση οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στα διαλείμματα να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα, σε ποσοστό 41,8% οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν. Ένα ποσοστό 31,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 7.35: Στο σπίτι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	41	28,7	28,7
Μάλλον διαφωνώ	36	25,2	53,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	35,0	88,8
Μάλλον συμφωνώ	11	7,7	96,5
Συμφωνώ απολύτως	5	3,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Δε συμφωνούν με το παραπάνω σκεπτικό οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το τι θα πρέπει οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια να κάνουν όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι τους. Εκεί οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν στην πλειοψηφία τους με ποσοστό 53,9% στη χρήση μόνον της ελληνικής γλώσσας, ενώ μόλις το 11,2% πιστεύει το αντίθετο. Το 35% πάντως των ερωτηθέντων ούτε συμφωνεί ούτε και διαφωνεί.

Πίνακας 7.36: Η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	2	1,4	1,4
Μάλλον διαφωνώ	1	,7	2,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	10	7,0	9,1
Μάλλον συμφωνώ	48	33,6	42,7
Συμφωνώ απολύτως	82	57,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν (ποσοστό 90,9%) συμφωνούν ότι η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη.

Πίνακας 7.37: Οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	3	2,1	2,1

Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	5,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	19	13,3	18,9
Μάλλον συμφωνώ	44	30,8	49,7
Συμφωνώ απολύτως	72	50,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε ποσοστό 81,1%. Μόλις ένα 7,6% διαφωνεί.

Πίνακας 7.38: Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια είναι απαραίτητη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	3	2,1	2,1
Μάλλον διαφωνώ	14	9,8	11,9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	23,1	35,0
Μάλλον συμφωνώ	46	32,2	67,1
Συμφωνώ απολύτως	47	32,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε ποσοστό 65,1% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια είναι απαραίτητη. Μόλις ένα 11,9% θεωρεί πως δεν είναι απαραίτητη, ενώ ένα ποσοστό 23,1% των ερωτηθέντων ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 7.39: Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνον σε διαπολιτισμικά σχολεία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	4	2,8	2,8
Μάλλον διαφωνώ	15	10,5	13,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	23,8	37,1
Μάλλον συμφωνώ	44	30,8	67,8
Συμφωνώ απολύτως	46	32,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνον στα διαπολιτισμικά θεωρεί το 63% των ερωτηθέντων, ενώ μόλις ένα 13,3% πιστεύει το αντίθετο. Χαμηλό επίσης ποσοστό 23,8% ούτε διαφωνεί ούτε και συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση.

Πίνακας 7.40: Η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια βελτιώνεται όταν συνεργάζονται και συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	3,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	19	13,3	16,8
Μάλλον συμφωνώ	53	37,1	53,8
Συμφωνώ απολύτως	66	46,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Ένα ποσοστό 83,3% πιστεύει ότι η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια βελτιώνεται όταν συνεργάζονται και συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές. Μόλις ένα 3,5% δε συμφωνεί, ενώ και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ούτε συμφωνεί αλλά ούτε και διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση είναι επίσης πολύ χαμηλό (13,3%).

7.6 Εκπαίδευση/Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Η προτελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά και διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7.41: Επιμόρφωση σε διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	2	1,4	2,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11	7,7	9,8
Μάλλον συμφωνώ	31	21,7	31,5
Συμφωνώ απολύτως	98	68,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε ποσοστό 90,2% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων με το 68,5% να συμφωνεί απολύτως.

Πίνακας 7.42: Επιμόρφωση σε ζητήματα διδασκαλίας/ενίσχυσης γλ. Δεξιοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Μάλλον διαφωνώ	6	4,2	4,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	16	11,2	15,4
Μάλλον συμφωνώ	52	36,4	51,7
Συμφωνώ απολύτως	69	48,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Το ποσοστό παραμένει το ίδιο υψηλό (84,7%) όσον αφορά την επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας και ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Με αυτούς που συμφωνούν απολύτως να αγγίζουν σχεδόν το 50%.

Πίνακας 7.43: Επιμόρφωση σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας / σύγχρονες διδ. Τεχνικές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	4,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	6,3	10,5
Μάλλον συμφωνώ	39	27,3	37,8
Συμφωνώ απολύτως	89	62,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Η επιμόρφωση σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές δε φαίνεται να απασχολούν λιγότερο τους εκπαιδευτικούς αφού αυτοί που συμφωνούν αγγίζουν το 90% με το 62,2% να συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 7.44: Επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης διαπολιτισμικών Σχ Μονάδων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	3	2,1	2,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	16	11,2	14,0
Μάλλον συμφωνώ	44	30,8	44,8
Συμφωνώ απολύτως	79	55,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Την ίδια ανάγκη για επιμόρφωση επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα οργάνωσης των διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων(86%) και μάλιστα το 55,2% συμφωνεί απολύτως με την προοπτική επιμόρφωσης και σε αυτό το θέμα.

Πίνακας 7.45: Επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	4,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	10	7,0	11,2
Μάλλον συμφωνώ	44	30,8	42,0
Συμφωνώ απολύτως	83	58,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού θεωρεί ότι χρειάζονται επίσης επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 88,8% με το 58% αυτών να συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 7.46: Επιμόρφωση σε θέματα σχολικής ψυχολογίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	4,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	2,8	7,0
Μάλλον συμφωνώ	38	26,6	33,6
Συμφωνώ απολύτως	95	66,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Τέλος, τα θέματα σχολικής ψυχολογίας με ποσοστό 93% είναι αυτά που θα ήθελαν και πιστεύουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν με ένα 66,4% αυτών να συμφωνεί απόλυτα με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε αυτά τα θέματα.

8. Συμπεράσματα

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση ή αλλιώς ποσοτική έρευνα με σκοπό να αναπαραχθούν συχνότητες δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που τη δεδομένη χρονική στιγμή υπηρετούσαν στα δέκα (10) ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας. Απαντήθηκαν 143 ερωτηματολόγια επί συνόλου 387 εκπαιδευτικών. Η ανταπόκριση κρίθηκε πολύ ικανοποιητική με ποσοστό 36,95%. Επίκεντρο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια, τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με τους γηγενείς μαθητές, τις σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο, τις εκπαιδευτικές/διδασκτικές πρακτικές και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και, τέλος, τις πιθανές ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε κωδικοποίηση στοιχείων και στατιστική ανάλυση σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα οποία στοιχεία με τη σειρά τους οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα.

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία οι άντρες που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν περισσότεροι από τις γυναίκες με ποσοστό 56%. Οι ειδικότητες των ερωτηθέντων στην συντριπτική πλειοψηφία τους ανήκει στις λεγόμενες Τεχνικές Ειδικότητες με ποσοστό 81,1%. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας το 60,8% απάντησε ότι εργάζεται από 11 έως και 25 χρόνια. Ακολουθεί η κατηγορία των εργαζομένων με πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 28% και, τέλος, αυτοί που εργάζονται από 1 έως και 10 χρόνια με ποσοστό 11,2%, κάτι που δείχνει σαφώς το «γερασμένο» εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί αυτή τη στιγμή στα ΕΠΑΛ της χώρας.

Περίπου ένας στους τέσσερις έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ ένας στους έξι έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με σύγκριση των δύο κατηγοριών βλέπουμε πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ μεταπτυχιακών σπουδών και παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένα ποσοστό 28,2% όσων έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές έχουν ασχοληθεί και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό σε αυτούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αγγίζει μόλις ένα 13,5%. Από την άλλη, το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις σπουδές στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού τόσο οι γυναίκες με ποσοστό

17,7% όσο και οι άντρες με ποσοστό 17,3% φαίνεται ότι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχες επιμορφώσεις.

Όσον αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούμε ότι όσοι έχουν μεταξύ 11 και 25 έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν μικρότερη συμμετοχή σε τέτοιου είδους σεμινάρια σε σχέση με τους νεότερους ή ακόμη και τους αρχαιότερους συναδέλφους τους με ποσοστό μόλις 11,5% . Το διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό του 31,3% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν από 1 έως και 10 έτη υπηρεσίας και το επίσης μεγάλο ποσοστό 25,0% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών με πάνω από 26 έτη υπηρεσίας.

Όσον αφορά τις ενότητες των ερωτήσεων, ο στόχος της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει την επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια. Στην ερώτηση αν οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πραγματικά διχασμένοι. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν/μάλλον διαφωνούν με ποσοστό 38,5%. Συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν με ποσοστό 41,3%. Ούτε συμφωνεί ούτε και διαφωνεί το 20%. Σε παλαιότερη έρευνα σχετική με τα ΕΠΑΛ οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, όπως δήλωσαν οι περισσότεροι από αυτούς, είναι ίδιες με αυτές των γηγενών συμμαθητών τους. Τα πράγματα ξεκαθαρίζουν στις επόμενες ερωτήσεις, όπως για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποσοστό 58,8%. Την ίδια στιγμή ένα 79,1% λέει ότι υπάρχουν μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (39,2%) απαντά θετικά στο αν προετοιμάζονται – διαβάζουν οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στο σπίτι σε αντίθεση με το 27% που θεωρεί ότι αυτό δεν ισχύει. Προβλήματα φαίνεται να συναντούν οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στα φιλολογικά μαθήματα, ενώ δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο για το μάθημα των μαθηματικών και τα μαθήματα ειδικότητας των Επαγγελματικών Λυκείων, όπου οι μαθητές αυτοί δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν θέματα. Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα όπου η γλωσσική ικανότητα δεν είναι αναγκαία, ενώ σε μαθήματα όπου αυτή απαιτείται, η επίδοσή τους υστερεί. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της ενότητας συμφωνούν σε γενικές γραμμές με προγενέστερες έρευνες στο θέμα αυτό.

Ο στόχος της δεύτερης ενότητας των ερωτήσεων είναι να εξετάσει τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με τους γηγενείς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50% απαντούν ότι οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στην ώρα του διαλείματος και ότι μοιράζονται το ίδιο θρανίο μέσα στην τάξη. Μόλις ένα 20% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τις παραπάνω προτάσεις, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ισχυρίζονται ότι οι γηγενείς μαθητές συνεργάζονται στα μαθήματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια είναι 58,1% με μόλις ένα 16% να διαφωνεί. Από τις απαντήσεις όμως των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται ξεκάθαρα αν οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια ή αν συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Το ίδιο ισχύει και για το αν οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι οι γηγενείς μαθητές κατά την ώρα του διαλείματος συμμετέχουν στο παιχνίδι μαζί με τους συμμαθητές τους από μεταναστευτικά πλαίσια (ποσοστό 61%) με μόλις ένα 18% να διαφωνεί. Η ίδια θετική σε γενικές γραμμές στάση καταγράφεται και σε προηγούμενες έρευνες θέτοντας κάποια σχετικά ερωτηματικά όσον αφορά τη ζωή των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια εκτός σχολικού περιβάλλοντος όπου άλλοι παράγοντες φαίνεται πως επηρεάζουν τις - μεταξύ των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια και γηγενών μαθητών - κοινωνικές σχέσεις.

Στην Τρίτη ενότητα ερωτήσεων διερευνάται η σχέση των γονιών των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με το σχολείο. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι γονείς σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες ενδιαφέρονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό για την πρόοδο των παιδιών τους καθώς και για τις παρέες που κάνουν στο σχολείο. Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και το ίδιο μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν να έχουν και για τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία πάντως των γονέων δε φαίνεται ότι βοηθάει τα παιδιά του στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

Στην τέταρτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές / διδακτικές πρακτικές και το ρόλο του καθηγητή. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την εκπαίδευση. Δηλώνει πως έχει επαρκή προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση μαζί τους, ενώ θεωρεί πως, η γνώση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την μεριά του εκπαιδευτικού βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο το 30% των

εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στα διαλείμματα πρέπει να μιλούν την ελληνική γλώσσα ενώ σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες που κάποιοι εκπαιδευτικοί απέτρεπαν την ομιλία της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, μόλις ένα 10% θεωρεί πως είναι καλύτερο και στο σπίτι να μιλούν μόνο την Ελληνική γλώσσα. Την ίδια στιγμή όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν (ποσοστό 90,9%) συμφωνούν ότι η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη, ενώ σε ποσοστό 65,1% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια είναι απαραίτητη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Ένα ποσοστό 48,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, ενώ δηλώνει πως τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνον στα διαπολιτισμικά (αρνητικά απάντησε μόνο το 13,3%). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τα διαπολιτισμικά σχολεία φαίνεται και από το γεγονός πως ένα ποσοστό 83,3% πιστεύει ότι η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια βελτιώνεται όταν συνεργάζονται και συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές.

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων αφορά τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Καθολική σχεδόν αποδοχή έχει η άποψη πως χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε θέματα επιμόρφωσης, ενώ το 90% των ερωτηθέντων ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές. Ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων έδειξε το 86%, ενώ τα θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού ενδιαφέρουν το 89% των ερωτηθέντων. Παρ' όλα αυτά το κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα σχολικής ψυχολογίας, όπου το ενδιαφέρον για επιμόρφωση άγγιξε το 93%, ενώ το 66,4% θεωρεί την επιμόρφωση σε αυτό τον τομέα επιβεβλημένη.

9. Προτάσεις

Το πολυπολιτισμικό προφίλ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία 30 χρόνια και η προσέλευση πολλών ξένων διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων, επιτάσσουν την άμεση προσφορά σε αυτούς τους ανθρώπους αλλά και στις τάξεις υποδοχής καθώς, φυσικά, και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δομές της αντίστοιχης διδακτικής - ψυχολογικής - συμβουλευτικής και κοινωνικής στήριξης. Την κατάσταση επιδεινώνει η τεράστια εισροή προσφύγων που παρουσιάζεται στην χώρα μας το τελευταία έτη προερχόμενοι κυρίως από τις διάφορες ζώνες τις Ν.Α. Μεσογείου λόγω των πολεμικών συγκρούσεων ή των οικονομικών αναταραχών ανά τον κόσμο.

Οι μαθητές και μαθήτριες, όπως δείχθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, χρήζουν συμπαράστασης σε έναν κόσμο ποικίλων συγκρούσεων. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αποκτούν και να εφαρμόζουν δεξιότητες για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι δάσκαλοι και οι καθηγητές στο σχολείο καλούνται, να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν την προετοιμασία των μαθητών να διαχειριστούν τα προβλήματα τους και να αποδεχτούν τον πολιτισμικά ποικίλο κόσμο. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική ως πρόταση μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτούς τους πληθυσμούς, αλλά και να ενισχύσει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται ή μπορεί μελλοντικά να ενταχθούν. Η - σε μεγάλο βαθμό - άγνοια των εκπαιδευτικών, όμως, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα σχολικής – διαπολιτισμικής συμβουλευτικής και σχολικής ψυχολογίας έχει καταγραφεί σε διάφορες έρευνες.

Οι Σύμβουλοι-εκπαιδευτικοί, όπως για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει την ετήσια ειδίκευση-επιμόρφωση στο πρόγραμμα συμβουλευτικής της ΑΣΠΑΙΤΕ (ΠΕΣΥΠ) έχουν κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να εδραιώνουν θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικους μέσω προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και καινοτόμων προσεγγίσεων της συμβουλευτικής (Χατζηχρήστου, 2008). Έτσι, μπορούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιούς κοινωνικού κλίματος για τα παιδιά καθώς οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και τους συνομήλικους επηρεάζουν την μάθηση και την επίδοση.

Οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν στις διαπροσωπικές δεξιότητες συνδράμουν στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και στη διάπλαση ανάλογης αντίληψης και συμπεριφοράς. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, τα

οποία αποτελούν μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα σε κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν, αλλά και να συμβάλλουν στην εξέλιξη των άλλων. Έτσι, τα παιδιά γαλουχούνται με παγκόσμια συνείδηση πρόθυμα και έτοιμα για σύναψη διαπολιτισμικών και διεθνικών σχέσεων. Κρίνεται απαραίτητη η διάχυση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία που αυτή περιλαμβάνει εκτός από τις τοπικές αρχές (Δήμο, εκκλησία, πολιτιστικούς συλλόγους) και την οικογένεια του κάθε παιδιού από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Γεωργογιάννης, 2008)

Από την άλλη, ο παραγκωνισμός των ατομικών ιδιοτεροτήτων, η παράβλεψη των αναγκών των πολιτισμικών ομάδων και η παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική ομοιομορφία, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις (Μπρούζος & Ράπτη, 2001β;2004). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι σύγχρονες διδακτικές τεχνικές επιβάλλονται σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια είναι σε κάθε περίπτωση ένα σπουδαίο μορφωτικό κεφάλαιο και είναι κρίμα να εγκαταλείπεται. Θα πρέπει, μάλιστα, από τη γενίκευση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια που θεωρούμε επιβεβλημένη, να επωφελούνται, αν το επιθυμούν και οι γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2000). Η γνωριμία με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα είναι, επίσης, ένα στοιχείο που βοηθά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό στο έργο του (Γεωργογιάννης, 2008).

Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της επιμόρφωσης ή ακόμη και της μετεκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Η εκπαίδευση των μεταναστών και κατ' επέκταση των προσφύγων δεν αφορά μόνον τους ίδιους, αλλά συνδέεται με το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζονται ορισμένες ερευνητικές εργασίες και θεωρητικές μελέτες σχετικά με την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής υποστήριξης στην εκπαίδευση γενικά καθώς και κάποιες για την υποστήριξη των μαθητών. Οι περισσότερες, όμως, από αυτές είναι γενικές και δεν αφορούν στοχευμένα συγκεκριμένες δομές, όπως είναι το Δημοτικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ή το νηπιαγωγείο), το Γυμνάσιο και το Λύκειο στην δευτεροβάθμια.

Με την συγκεκριμένη έρευνα επιχειρώ πέρα από την ανάδειξη του μεγάλου αυτού προβλήματος της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, να θέσω τη βάση για μια μελλοντική στοχευμένη έρευνα σχετικά με τις ανάγκες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες

δομές της εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα είναι και η Τεχνική ή αλλιώς Επαγγελματική Εκπαίδευση) στις οποίες από πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκαν, φαίνεται η συστηματική προτίμηση και αυξανόμενη παρουσία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Παϊδούση, 2016).

Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρούσα έρευνα να αξιοποιηθεί ως πιλοτική σε αντίστοιχες έρευνες σε πανελλαδικό πλέον επίπεδο. Έρευνες με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των αποφοίτων μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια και των γονέων τους αναφορικά με τη χρησιμότητα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, θα μπορούσαν να προσφέρουν ακόμα πιο σημαντικά ευρήματα για τον χώρο αυτό, επίσης, σε πανελλαδικό επίπεδο. Θα ενδιέφερε, επιπλέον, να παρουσιαστούν συγκρίσεις για τα ίδια θέματα μεταξύ αποφοίτων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως αναφορικά με τη σχολική συμβουλευτική, τη σχολική ψυχολογία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα προσέφεραν χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς θα πρέπει να κινηθεί στο μέλλον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 228-236.
- Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2002, 23-44.
- Ανθόπουλος, Χ. (2000). *Προστασία κατά του Ρατσισμού και Ελευθερία της Πληροφόρησης. Ένα Συνταγματικό Δίλημμα*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Βεργίδης Δ., Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., & Ματραλής Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τόμος Α': Θεσμοί και λειτουργίες)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997β). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg, σσ. 45-56.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τομ.7., Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, 8-10 Ιουλίου 2005*, (τομ. II, σσ. 65-74). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική Εκπαίδευση*. ΑΘΗΝΑ: ΙΠΟΔΕ.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Αν. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Γρόλιος, Γ. (2001). «Σύγχρονη Εκπαίδευση». *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, 119, 73-79.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην*

- Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – διαπολιτισμική αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουνίου 2018 από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0>
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση, έκτη ανατύπωση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η Διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή), Τμήμα Εκπαίδευσης και αγωγής στην Προσχολική ηλικία του Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.
- Ζάγκα, Α. (2003). *Ο Θεσμός των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων στην Ελληνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2003). *Διαπολιτισμικά Σχολεία*. Πίνακας δημοσιευμένων στοιχείων με σύνολα μαθητών για το Σχολ. έτος 2002-2003. Αθήνα.
- Καλεράντε, Ε. (2010). Η Τεχνική Εκπαίδευση στην Κατάρτιση των Αλβανών Μεταναστών Μαθητών: Στόχοι και Προοπτικές σε μια “Ρέουσα” Οικονομικο-κοινωνική Κατάσταση. Στο Γεωργογιάννης Π. & Μπάρος Β. (Επιμ. Έκδοσης). *13ο Διεθνές Συνέδριο: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»*, 7-9 Μαΐου 2010. (σελ. 204-212). Αλεξανδρούπολη: Tyrocenter.
- Κανακίδου, Ε.& Παπαγιάννη, Β.(1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Παν/μιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία. Πάτρα.
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου*, 8-10 Ιουλίου 2005, (τομ. ΙΙΙ, σσ. , 58-60). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Καρλατήρα, Π. (2002). Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου. *Εφ. Το Βήμα*, 6-1-02, 40.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 13-24.

- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 4- 6 Μαΐου. Αθήνα.
- Κεσίδου, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου, 8-9 Νοεμβρίου 2002 (σσ 75- 83). Δράμα.
- Κεσίδου, Α. (2007), Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: *Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετα- νεωτερική εποχή*. Α.Π.Θ.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ) *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά Ημερίδας*, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007(σελ. 11-28). Θεσσαλονίκη.
- Κολιάδης, Μ., (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμοι 3, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.
- Κυπριάνος Π. (2004) *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωτσίκης, Β. (2002). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. (Αναθεωρημένη και συμπληρωμένη τρίτη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Εθνοπολιτισμικών Διαφορών. Η Περίπτωση των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η. Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 8-10 Ιουλίου 2005 (τομ. ΙΙ, σσ. 143-153) Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (1996). (επιμ.) *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1991). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα, τ. 3, σσ. 1405-1408, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ.7, σσ. 3953-3955.
- Μάρκου, Γ. (1995). Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο: Α. Καζαμιάς και Μ.

- Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Σείριος, σσ. 150-173.
- Μάρκου, Γ. (1995α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*: Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (1998). Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη (σσ. 317- 332). Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, (επιμ.) *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Μπαράλος, Γ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 11ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.*, 11-13 Ιουλίου 2008 (σσ. 403-413). Πάτρα: ΚΕΔΕΚ, Τόμος II.
- Μπάρος, Β. (2007). Η εφαρμογή της θεωρίας των δυνατοτήτων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια νέα προοπτική στη βάση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (τ. 7 σσ 42-51). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Μπάρος, Β. (2008). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ.258-273). Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001b). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 75-90.
- Νιβολιανίτης, Μ. (2000). Τα τελευταία 5 χρόνια: Διπλάσιοι οι ξένοι μαθητές στην Ελλάδα, εφημ. *ΤΟ ΕΘΝΟΣ*, 31-10-2000, σ. 4-5.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολούδης, Δ. (2005). Η γλωσσική διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής: Μια μελέτη των διδακτικών

- επιλογών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 25-36.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.
- Οικονόμου, Α., Φωτίου, Ν., Παραστατίδης, Κ., Καλτσάς, Κ. (2018). *Προσανατολισμοί μετά το Γυμνάσιο*.
- Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου, 2019, από
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/Οδηγος_σπουδών_ΕΠΑ.Λ._2017_2018.pdf
- Ουόλζερ, Μ., (1998) *Περί ανεκτικότητας. Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς.*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παγώνη, Π. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: διαπολιτισμικά σχολεία ή διαπολιτισμική εκπαίδευση. *4ο συνέδριο της ΠΕΣΣ με Θέμα: Το σχολείο ως Οργανισμός και κοινότητα μάθησης 9-10 Δεκεμβρίου 2017*. Ιωάννινα: Πρακτικά υπό έκδοση.
- Παϊδούση Χ., (2016). Ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. *Άρθρα/Μελέτες 11/2016, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας Ανθρώπινου Δυναμικού*.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000). *Σχολική Προσαρμογή Μαθητών με δι-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Πανταζής, Β. (2003). Η «ευρωπαϊκή διάσταση» ως πρόκληση για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Γ. Μπαγάκης, (2003) (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 73-81). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παντελιάδου, Σ. - Φαίη Αντωνίου, Φ. (2008) (Επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τ. Α', Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, 2001 (τομ. ΙΙΙ σσ. 125-142). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 8-10 Ιουλίου 2005 (τομ. ΙΙ, σσ. 340-352). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διαθέσιμο στο http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi.

- Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πλαγιανάκος, Σ. (2002). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων. Ο Σχεδιασμός της Διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Πλαγιανάκος, Σ. (2006). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων. Η Οργάνωση του Μαθήματος*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Πούρικας, Χ. (2017). Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Εκπαίδευση - Καταγραφή στάσεων και απόψεων αποφοίτων αλλοδαπής καταγωγής Επαγγελματικού Λυκείου της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας, σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτη περίπτωσης. Στο Χ., Τσιχουρίδης, Δ., Κολοκοτρώνης, Δ., Λιόβας, Μ., Μπατσίλα, Κ., Σταθόπουλος, Α., Κοντογεωργίου, Η., Λιάκος, Ζ., Καρασίμος (επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13-15 Οκτωβρίου 2017* (τόμος Β' - σσ.1149-1158). Λάρισα. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2019, από <https://drive.google.com/drive/folders/1Mp2F5YSGjLOe5E-Hk95PtQ2806wr2OV1>
- Πρέντζα, Ε. (2007). *Διερεύνηση των Εκπαιδευτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (Πρώην Τ.Ε.Ε.) του Νομού Φθιώτιδας Σχετικά με την Αντιμετώπιση των Αλλοδαπών Μαθητών* (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π.. Πάτρα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρουσάκης, Ι. & Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου 8-10 Ιουλίου 2005*, (τομ. ΙΙ, σσ. 75-86). Πάτρα,: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο: Κ.Α. Βρατσάλη (επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σσ 261-272). Αθήνα: Νήσος.
- Σπινθουράκη, Ι. (2001). Η διδασκαλία της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου: από τη θεωρία στην πράξη. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου με θέμα: Η ελληνική ως Δεύτερη ή ξένη γλώσσα., 2001*. Πάτρα: (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών.
- Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο: Μ. Ιακώβου, (επιμ.) *Επιμορφωτικός οδηγός. Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2* (σσ. 21-42). Θεσσαλονίκη.
- Ταίηλορ, Τσ. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Αθήνα :Πόλις.
- Τζανή, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Εκδόσεις

- Γρηγόρης.
- Τριάρχη-Herrmann, Β.(2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίγκα, Ν. (16-10-2005). Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού. *Το Βήμα*.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάντης, Γ.(2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας* (Τεύχος Α'), Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2005). *Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2019, από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662_01.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2019 από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/eisig_tee.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Αποτύπωση της Υφιστάμενης Κατάστασης στα ΕΠΑ.Λ. – ΕΠΑ.Σ. με την Ανάπτυξη και Αξιοποίηση Εργαλείων ΤΠΕ στο Πλαίσιο Εφαρμογής των Εκπαιδευτικών Πολιτικών & Παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δία Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*. Πανελλαδική Έρευνα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2019 από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/meleth-texniki-epaggelmatiki-ekpaidefsi.pdf>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Το έργο της Εκπαίδευσης των προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016- Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018, Απρίλιος 2017*. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). *Γλώσσα του Σπιτιού και Γλώσσα του Σχολείου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2019 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book7/book7.pdf>
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014) (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Χατζηχρήστου, Χρ. (2008). *Δεξιότητες Επικοινωνίας. Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης ηλικίας (σ12-13 & 28)*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Χιωτάκης, Σ. (2002). *Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα*

των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.

Ψωφάκα, Α. (2014). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε ζητήματα φοίτησης αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων του Ν. Λάρισας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ξενόγλωσση και μεταφράσεις

Axelson, M. (2002). Βασικοί παράγοντες στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σ' ένα περιβάλλον πλειοψηφίας. Στο: Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (α' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Babbie E.(2011), *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*, επιμέλεια Κώστας Ζαφειρόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε..

Banks J., McGee-Banks A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: MA: Allyn and Bacon Inc.

Banks, J. A., McGee Banks, A. (1995). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. (1988). *Multicultural Education: Theory and Practice*, 2nd ed. Boston: MA: Allyn and Bacon Inc.

Banks, J. (1994). *Stages of ethnicity, in Multiethnic Education*. Boston: MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*.(επιμ. πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.

Barton, D. (2009). Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας. (Επιμ.) Τζ. Βαρνάβα- Σκούρα, (Ι. Βλαχόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Bennet, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. London: Pearson A and B.

Brown, S. & Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston: Allyn and Bacon.

Bullivant, B.M. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education: Six Case Studies*. Sydney: George Allen & Unwin.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. Clevedon.

Campani, G, Gundara, J. (1994). Overview of Intercultural Policies within the European Union. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 5, no. 1, pp. 3-8.

Carrington, B. & Short, G. (1989). *'Race' and the Primary School. Theory into Practice*. Windsor,

- England: NFER-Nelson.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά Σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Collier, V.P. (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language and Education, National Clearinghouse for Bilingual Education*. Vol. 1, No. 4, Fall 1995, pp. 18.
- Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*. Vol. 21, pp. 617-641.
- CRE (2000). *Learning for All. Standards for Racial Equality in Schools. For schools in England and Wales. Commission for Racial Equality*. London: Belmont Press.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*. London: Sage Publication.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*. Vol. 56, pp. 18-36.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ.) Σκούρτου, Ε.. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας – Μετάφραση Σ. Αργύρη – Σχόλιο Β. Κούρτη-Καζούλη*, (Β' Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα: Gutenberg.
- DES (1985). *Education for All, The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children From Ethnic Minority Groups (The Swann Report)*. London: HMSO.
- Figueroa, P. (1998). Intercultural Education in Britain, in: K. Cushner, (ed) *International Perspectives on Intercultural Education*. New Jersey, USA, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 122-144.
- Gillborn, D. & Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: HMSO.
- Gillborn, D. (1990). *Ethnicity and Education: Batching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Routledge.
- Gorski, P (2009). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, vol. 19, no6, pp. 515 - 525.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Sage Publications.
- Hernandez, Hilda (2001). *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process and Content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Jeffcoate, R. (1984). *Ethnic minorities and education*. London: Harper and Row.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, vol. 34, no 3, pp. 161-165.

- Mullard, C. (1984). *Anti-racist Education Q The Three O's*. London: National Association for Multi-Racial Education
- Mullard, C. (1985). Multiracial Education in Britain: From Assimilation to Cultural Pluralism. In: M. Arnot, (ed.) *Race & Gender. Equal Opportunities Policies in Education. Open University Set Book*, pp. 39-52.
- Nobles, W. (1991). African philosophy: Foundations for Black psychology. In R. Jones (Ed.) *Black Psychology*, 3rd ed, Berkeley, CA, Cobb & Henry, pp. 47-53.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.
- Singh, G. (1993). *Equality and Education*. Derby: Albrighton Publications.
- Slavin, R., De Vries, D., Edwards, K. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education preparing. Preparing Learners for the challenges of the 21 century*, , (σ.17). Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2019 από http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global_citizenship_education_report..pdf
- Unicef, (2001). Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Unicef & κόσμος*, τχ. 45, 32-39.
- Verma, G. (1984). Multi-Cultural Education: Prelude to Practice. In: G. Verma and C. Bagley (eds) *Race Relations and Cultural Differences* (pp.57-77). England: Croom Helm.
- Vygotsky, L. (1993) *Σκέψη και Γλώσσα*. (Α. Ρόδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση,

Νομοθεσία

- Νόμος 1404, άρθρο 45: *Τάξεις Υποδοχής*. ΦΕΚ173/τ. Β'/24-11-1983. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1894, άρθρο 45: *Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα*. ΦΕΚ 1102/τ. Β'/27-8-1990. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2413: *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124/τ. Α'/17-06-1996. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4386 « Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 83/ τ. Α'/11-05-2016. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4415: *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες*

διατάξεις. ΦΕΚ 159/τ. Α'/06-09-2016. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΥΑ 152360/ΓΔ4 (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.* ΦΕΚ 3049/τ. Β./ 23-09-2016. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υ.Α. Φ2/378/Γ1/1124. *Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.* ΦΕΚ 930/τ. Β'/14-12-1994. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υ.Α. Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως. Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα. ΦΕΚ 1105/τ. Β'/4-11-1980. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Σημείωσε το βαθμό συμφωνίας σου με τις παρακάτω φράσεις όπου:

1: Διαφωνώ απολύτως, 2: Μάλλον διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4: Μάλλον συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απολύτως

1	Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς.	1	2	3	4	5
2	Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
3	Υπάρχουν μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση.	1	2	3	4	5
4	Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια διαβάζουν – προετοιμάζονται στο σπίτι όσο οι γηγενείς μαθητές.	1	2	3	4	5
5	Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με τα φιλολογικά μαθήματα.	1	2	3	4	5
6	Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με το μάθημα των μαθηματικών.	1	2	3	4	5
7	Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δυσκολεύονται με τα μαθήματα ειδικότητας.	1	2	3	4	5

ΣΧΕΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΕ ΓΗΓΕΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Σημείωσε το βαθμό συμφωνίας σου με τις παρακάτω φράσεις όπου:

1: Διαφωνώ απολύτως, 2: Μάλλον διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4: Μάλλον συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απολύτως

1	Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στο διάλλειμα.	1	2	3	4	5
2	Κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.	1	2	3	4	5
3	Συνεργάζονται στα μαθήματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.	1	2	3	4	5
4	Οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.	1	2	3	4	5
5	Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές.	1	2	3	4	5
6	Οι γηγενείς μαθητές παίζουν μαζί με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια στα διαλλείματα.	1	2	3	4	5
7	Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.	1	2	3	4	5

ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σημείωσε το βαθμό συμφωνίας σου με τις παρακάτω φράσεις όπου:

1: Διαφωνώ απολύτως, 2: Μάλλον διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4: Μάλλον συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απολύτως

1	Οι γονείς μετανάστες ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
2	Οι γονείς μετανάστες ενδιαφέρονται για τις παρέες των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
3	Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα.	1	2	3	4	5
4	Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
5	Οι γονείς μετανάστες βοηθούν τα παιδιά τους στις εξωσχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ/ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

Σημείωσε το βαθμό συμφωνίας σου με τις παρακάτω φράσεις όπου:

1: Διαφωνώ απολύτως, 2: Μάλλον διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4: Μάλλον συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απολύτως

1	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
2	Υπάρχει επαρκής προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στη βάση συμβουλευτικής στήριξης από την πλευρά των καθηγητών.	1	2	3	4	5
3	Η γνώση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια από την μεριά του εκπαιδευτικού βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας όταν έχουν να κάνουν με μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.	1	2	3	4	5
5	Στο διάλλειμα οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα.	1	2	3	4	5
6	Στο σπίτι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα.	1	2	3	4	5
7	Η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη.	1	2	3	4	5
8	Οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας.	1	2	3	4	5
9	Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια είναι απαραίτητη.	1	2	3	4	5
10	Τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνον σε διαπολιτισμικά σχολεία.	1	2	3	4	5
11	Η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια βελτιώνεται όταν συνεργάζονται και συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές.	1	2	3	4	5

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σημείωσε το βαθμό συμφωνίας σου με τις παρακάτω φράσεις όπου:

1: Διαφωνώ απολύτως, 2: Μάλλον διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4: Μάλλον συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απολύτως

1	Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε: Ζητήματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε: Ζητήματα διδασκαλίας και ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε: Ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σύγχρονες διδακτικές τεχνικές.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε: Θέματα οργάνωσης διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε: Θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε: Θέματα σχολικής ψυχολογίας.	1	2	3	4	5

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- Ειδικότητα:
- Χρόνια Υπηρεσίας: 0 -10 11 – 25 26 και πάνω
- Μεταπτυχιακές Σπουδές:
 ΝΑΙ ΟΧΙ
- Επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:
 ΝΑΙ ΟΧΙ