

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

Διπλωματική Εργασία

**Διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Ξάνθης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

της

Ανδρεανής Αλεξανδρίδου

Επιβλέπων Καθηγητής

Μιχαήλ Βιτούλης

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

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

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

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

# Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 02/09/2020

Η Δηλούσα: Αλεξανδρίδου Ανδρεανή

# Περίληψη

Στη σημερινή πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία επιβάλλεται ο σχεδιασμός νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα προωθεί την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών. Σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο μέσω των στόχων που θέτει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε μία περιοχή με πλούσιο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και ανάλογες σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι αντιλήψεις και η στάση των καθηγητών του νομού Ξάνθης απέναντι στο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και τους τρόπους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για την αξιοποίηση της ετερότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 203 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού. Μετά τη θεωρητική βιβλιογραφική ανάλυση, ακολούθησε ερευνητική διαδικασία με ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου με τυχαία δειγματοληψία. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ανοιχτές σύντομης απάντησης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Αναζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας, για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης και για τους τρόπους διδασκαλίας και αξιοποίησης της ετερότητας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι και σέβονται την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Επικροτούν την ένταξη και όχι την ενσωμάτωση αλλά δίνουν βαρύνουσα σημασία στην ελληνική γλώσσα και στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Δεν πιστεύουν στις ίσες ευκαιρίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επιδιώκουν μεγαλύτερη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και οικογένεια. Αν και διακρίνονται ενδιαφέρουσες διαπολιτισμικές τεχνικές που χρησιμοποιούν, φαίνεται να υπάρχει έλλειμμα στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και κατάρτισή τους και γι’ αυτό επιδιώκουν την επιμόρφωση. Αυτή η μελέτη αισιοδοξεί να συμβάλει στην υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών από τους διδάσκοντες με στόχο την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Επιπλέον επιδιώκει να συνδράμει ως προς την κρατική μέριμνα που απαιτείται για την έμπρακτη και ηθική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο νέο ρόλο τους στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο.

**Λέξεις- κλειδιά**

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρακτικές συμπερίληψης, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ν.Ξάνθης,

# Abstract

In today’s Greek multicultural society, the design of a new educational policy that ensures the inclusion of all students has become a priority. To this end, teachers play a fundamental role by setting their goals in the educational process. The present study aims at exploring the intercultural readiness of educators in a richly intercultural area and its multicultural school units. Specifically, the focus of the examination is the beliefs and attitudes of teachers towards their multicultural students and the methods applied to exploit the benefits of diversity in the prefecture of Xanthi. 203 secondary teachers working in this prefecture participated in the study. Following the theoretical bibliographical overview, the study employed a quantitative research model via the administration of a questionnaire survey with random sampling. The questionnaire included closed-ended multiple-choice questions along with short-answer open-ended ones. The quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistic analysis. The questionnaire’s variables explored the teachers’ opinions on intercultural education, on the readiness of the Greek educational system and society, on the results of inclusive education, on the different ways of teaching as well as on the exploitation of student diversity. The results showed that teachers appear to be familiarized with and respectful of the students’ cultural diversity. They seem to applaud inclusion, not integration, but they also place great emphasis on the Greek language and a common national culture. They do not believe that the Greek educational system provides equal opportunities and pursue better cooperation between social organizations and families. Even though interesting intercultural techniques have been highlighted, there seems to be a deficit in the teachers’ intercultural readiness and education, hence their desire for in-service training. This study intends to contribute to the adoption, on the part of educators, of innovative practices that promote the inclusion of all students in multicultural classes. Moreover, it is hoped that the present study will be of help to any administrative considerations necessary for the practical and moral support of teachers in their new role in the modern multicultural school.

# Πίνακας περιεχομένων

[Υπεύθυνη Δήλωση 4](#_Toc53909603)

[Περίληψη 5](#_Toc53909604)

[Abstract 6](#_Toc53909605)

[Πίνακας περιεχομένων 7](#_Toc53909606)

[Ευρετήριο Πινάκων 10](#_Toc53909607)

[Ευρετήριο Διαγραμμάτων 17](#_Toc53909608)

[Ευχαριστίες 21](#_Toc53909609)

[Εισαγωγή 22](#_Toc53909610)

[Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση 24](#_Toc53909611)

[1 Βασικοί όροι -Πολυπολιτισμικότητα 25](#_Toc53909612)

[1.1 Πολιτισμική ταυτότητα, πολιτισμική ετερότητα 25](#_Toc53909613)

[1.2 Πολιτισμός – Κουλτούρα 26](#_Toc53909614)

[1.3 Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμικότητα 28](#_Toc53909615)

[1.4 Πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική πραγματικότητα. 29](#_Toc53909616)

[1.5 Μειονοτικές ομάδες και ορισμοί- Κοινωνικός στιγματισμός 31](#_Toc53909617)

[1.6 Η συμβολή της εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. 32](#_Toc53909618)

[2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση 35](#_Toc53909619)

[2.1 Ορισμός της Πολυπολιτισμικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 35](#_Toc53909620)

[2.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 37](#_Toc53909621)

[2.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο 37](#_Toc53909622)

[2.2.2 Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης 38](#_Toc53909623)

[2.2.3 Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο 39](#_Toc53909624)

[2.2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο 40](#_Toc53909625)

[2.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο 41](#_Toc53909626)

[2.3 Ιστορική αναδρομή και νομικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα 41](#_Toc53909627)

[2.4 Εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης –προβλήματα 44](#_Toc53909628)

[2.5 Προτάσεις άρσης των προβλημάτων 45](#_Toc53909629)

[2.6 Συμπεριληπτική εκπαίδευση 47](#_Toc53909630)

[2.7 Αρχές & στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 48](#_Toc53909631)

[3 Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 50](#_Toc53909632)

[3.1 Ο ρόλος του σχολείου 50](#_Toc53909633)

[3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέας διαπολιτισμικής αγωγής 51](#_Toc53909634)

[3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα 52](#_Toc53909635)

[3.3.1 Πρακτικές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον 54](#_Toc53909636)

[3.3.2 Εμπόδια στο έργο των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικές ανάγκες. 56](#_Toc53909637)

[3.4 Διαπολιτισμικές πρακτικές - διαπολιτισμική εφόδια εκπαιδευτικών 58](#_Toc53909638)

[3.4.1 Συνεργασία 59](#_Toc53909639)

[3.4.2 Ενσυναίσθηση και διάλογος με μαθητές. 60](#_Toc53909640)

[3.4.3 Άτυπα περιβάλλοντα 62](#_Toc53909641)

[3.4.4 Εκπαιδευτικός ηγέτης 63](#_Toc53909642)

[3.4.5 Αλλαγή κουλτούρας της σχολικής μονάδας 64](#_Toc53909643)

[3.4.6 Συνεργασία με οικογένεια και κοινωνία 65](#_Toc53909644)

[3.4.7 Νέοι μέθοδοι διδασκαλίας και Νέες Τεχνολογίες 66](#_Toc53909645)

[3.5 Συμπεράσματα-Προτάσεις για σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και αντιλήψεις 69](#_Toc53909646)

[3.6 Παλαιότερες έρευνες 70](#_Toc53909647)

[Β΄ Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση 72](#_Toc53909648)

[4 Μεθοδολογία της έρευνας 73](#_Toc53909649)

[4.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος - Αναγκαιότητα της έρευνας 73](#_Toc53909650)

[4.2 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα 73](#_Toc53909651)

[4.3 Τεχνική και εργαλεία έρευνας 74](#_Toc53909652)

[4.4 Μέθοδος συγκέντρωσης και ανάλυσης αποτελεσμάτων- Το δείγμα της έρευνας 76](#_Toc53909653)

[5 Περιγραφική ανάλυση 77](#_Toc53909654)

[5.1 1ο σκέλος ερωτηματολογίου 77](#_Toc53909655)

[5.2 2ο σκέλος ερωτηματολογίου 85](#_Toc53909656)

[5.3 3ο σκέλος ερωτηματολογίου 103](#_Toc53909657)

[5.4 4ο σκέλος ερωτηματολογίου 108](#_Toc53909658)

[5.5 5ο σκέλος ερωτηματολογίου 132](#_Toc53909659)

[6 Συσχετισμοί 142](#_Toc53909660)

[7 Συμπεράσματα 171](#_Toc53909661)

[7.1 Προτάσεις 175](#_Toc53909662)

[8 Βιβλιογραφία 177](#_Toc53909663)

[9 Παράρτημα 213](#_Toc53909664)

# Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Α1-1. Φύλλο 77

Πίνακας 2: Α1-2. Φύλλο (ΕΛΣΤΑΤ – ΔΔΕ Ξάνθης) 77

Πίνακας 3: Α2. Ηλικία 78

Πίνακας 4: Α3. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση 79

Πίνακας 5: Α4-1. Κλάδος - Ειδικότητα 80

Πίνακας 6: Α4-2. Κλάδος - Ειδικότητα 81

Πίνακας 7: Α5. Ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών 82

Πίνακας 8: Α6. Επιμορφωτική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή με δίγλωσσους μαθητές 83

Πίνακας 9: Α7. Πόσοι μαθητές αλλόγλωσσοι φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα που διδάσκετε; 84

Πίνακας 10: Β1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες 85

Πίνακας 11: Β2. Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές; 86

Πίνακας 12: Β3. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό; 87

Πίνακας 13: Β4. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό. 89

Πίνακας 14: Β5. Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον από τους δίγλωσσους μαθητές δυσκολεύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν σωστά την ελληνική. 90

Πίνακας 15: Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. 91

Πίνακας 16: Β6B. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά, κοντά σε περιοχές που κατοικούν με ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας με τα υπόλοιπα σχολεία. 92

Πίνακας 17: Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί. 93

Πίνακας 18: Β7Α. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: οι ίδιοι και οι οικογένειές τους δεν πιστεύουν στην αξία της ελληνικής εκπαίδευσης 94

Πίνακας 19: Β7Β. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: Δέχονται ρατσισμό και πολλαπλό αποκλεισμό από τους υπόλοιπους Έλληνες 95

Πίνακας 20: Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών; 97

Πίνακας 21: Β8Β. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη. 98

Πίνακας 22: Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες 99

Πίνακας 23: Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης 100

Πίνακας 24: Β8Ε. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών 101

Πίνακας 25: Γ1. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή. 103

Πίνακας 26: Γ2. Διορθώνετε τους μαθητές σας όταν κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας στη διάρκεια του μαθήματος; 104

Πίνακας 27: Γ3. Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας; 105

Πίνακας 28: Γ4. Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία); 106

Πίνακας 29: Γ5. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. 107

Πίνακας 30: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; 108

Πίνακας 31: Δ2. Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας; 109

Πίνακας 32: Δ3. Η ομαδική διδασκαλία και η μέθοδος project πιστεύετε ότι βοηθούν περισσότερο μία πολυπολιτισμική τάξη; 110

Πίνακας 33: Δ4. Η μεγαλύτερη αιτία που δε χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί την ομαδική διδασκαλία/ project, είναι η έλλειψη χρόνου και η μεγάλη ύλη 111

Πίνακας 34: Δ5. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών στον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος; 113

Πίνακας 35: Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; 114

Πίνακας 36: Δ7. Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές; 115

Πίνακας 37: Δ8. Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, κ.α.); 116

Πίνακας 38: Δ9. Χρησιμοποιείτε ερευνητικά εργαλεία στις νέες πρακτικές που επιχειρείτε; 117

Πίνακας 39: Δ10.Προσαρμόζετε την ταχύτητα ομιλίας σας στις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας; 118

Πίνακας 40: Δ11. Φροντίζετε να επαναλαμβάνετε ή να εξηγείτε φράσεις που περιέχουν τοπικούς ιδιωματισμούς; 119

Πίνακας 41: Δ12. Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος; 120

Πίνακας 42: Δ13. Συνεργάζεστε με άλλους συναδέλφους στο σχολείο για τη διαθεματική προσέγγιση κάποιων αντικειμένων; 121

Πίνακας 43: Δ14. Προσωπικά εσείς αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στο χώρο εργασίας σας; 122

Πίνακας 44: Δ15. Υπάρχει συνεργασία με κοινωνικούς φορείς της περιοχής, ώστε να επέλθει και η κοινωνική συμπερίληψη όλων των μαθητών; 123

Πίνακας 45: Δ16. Θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; 124

Πίνακας 46: Δ17. Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.) , για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν; 125

Πίνακας 47: Δ18. Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά; 127

Πίνακας 48: Δ19Α. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στον πιο διευρυμένο ρόλο μου. 128

Πίνακας 49: Δ19Β. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στην υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος. 129

Πίνακας 50: Δ19Γ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης. 130

Πίνακας 51: Δ19Δ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. 131

Πίνακας 52: Ε1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο 132

Πίνακας 53: Ε2. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη. 133

Πίνακας 54: Ε3. Θα παρακολουθούσατε κάποιο διαπολιτισμικό πρόγραμμα ή επιμόρφωση με την εξ αποστάσεως μορφή που προσφέρεται στη σημερινή εποχή μας; 134

Πίνακας 55:Ε4. Αν όχι, ποια είναι η αιτία; 135

Πίνακας 56: Ε5. Τα αναλυτικά προγράμματα βοηθούν στην προώθηση της ενσωμάτωσης μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; 135

Πίνακας 57: Ε6. Ο Διευθυντής πρέπει να είναι αρωγός της προσπάθειας αυτής και να έχει καθημερινά ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση μίας υγιούς διαπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου. 136

Πίνακας 58: Ε7. Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση; 137

Πίνακας 59: Ε8. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας που υπηρετώ εμπνέει και στηρίζει την ένταξη όλων των παιδιών 138

Πίνακας 60: Ε9. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου, αποτελούν παράγοντα επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών για εύκολη χρήση και πρόσβαση. 139

Πίνακας 61: Β2. Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές; \* Β4. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό. 143

Πίνακας 62:Τεστ συσχέτισης 143

Πίνακας 63: Τεστ ανεξαρτησίας 144

Πίνακας 64: Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. \* Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί. \* Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών; \* Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες 144

Πίνακας 65: Τεστ ανεξαρτησίας 145

Πίνακας 66: Τεστ συσχέτισης 146

Πίνακας 67: Β8Β. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη \* Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης 148

Πίνακας 68: Τεστ ανεξαρτησίας 148

Πίνακας 69: Τεστ συσχέτισης 149

Πίνακας 70: Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. \* Β8Ε. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών 149

Πίνακας 71: Τεστ ανεξαρτησίας 150

Πίνακας 72: Τεστ συσχέτισης 150

Πίνακας 73: Β1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες \* Γ1. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή. 151

Πίνακας 74: Τεστ συσχέτισης 151

Πίνακας 75: Τεστ ανεξαρτησίας 152

Πίνακας 76: Γ4. Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία); \* Γ5. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. 152

Πίνακας 77: Τεστ ανεξαρτησίας 153

Πίνακας 78: Τεστ συσχέτισης 153

Πίνακας 79: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; \* Γ3. Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας; 154

Πίνακας 80: Τεστ συσχέτισης 154

Πίνακας 81: Τεστ ανεξαρτησίας 155

Πίνακας 82: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; \* Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; 155

Πίνακας 83: Τεστ συσχέτισης 156

Πίνακας 84: Τεστ ανεξαρτησίας 156

Πίνακας 85: Δ2. Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας; \* Δ7. Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές; 157

Πίνακας 86: Τεστ ανεξαρτησίας 157

Πίνακας 87: Τεστ συσχέτισης 158

Πίνακας 88: Δ8. Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση κ.α.); \* Α7. Πόσοι μαθητές αλλόγλωσσοι φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα που διδάσκετε; 158

Πίνακας 89: Τεστ συσχέτισης 159

Πίνακας 90: Τεστ ανεξαρτησίας 159

Πίνακας 91: Β3. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό; \* Δ12. Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος; \* Δ16. θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; 160

Πίνακας 92: Τεστ ανεξαρτησίας 161

Πίνακας 93: Τεστ συσχέτισης 162

Πίνακας 94: Δ19Α. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στον πιο διευρυμένο ρόλο μου. \* Δ16. Θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; \* Δ18. Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης(π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά; 162

Πίνακας 95: Τεστ συσχέτισης 163

Πίνακας 96: Τεστ ανεξαρτησίας 164

Πίνακας 97: Δ19Γ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης. \* Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; \* Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης 165

Πίνακας 98: Τεστ συσχέτισης 166

Πίνακας 99: Τεστ ανεξαρτησίας 166

Πίνακας 100: Ε1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο \* Ε2. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη. 167

Πίνακας 101: Τεστ συσχέτισης 168

Πίνακας 102: Τεστ ανεξαρτησίας 168

Πίνακας 103: Δ17. Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.) , για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν; \* Ε7. Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση; 169

Πίνακας 104: Τεστ συσχέτισης 169

Πίνακας 105: Τεστ ανεξαρτησίας 170

# Ευρετήριο Διαγραμμάτων

[Διάγραμμα 1: Α1. Φύλο 78](#_Toc53909441)

[Διάγραμμα 2: Α2. Ηλικία 79](#_Toc53909442)

[Διάγραμμα 3: Α3. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση 80](#_Toc53909443)

[Διάγραμμα 4: Α4. Κλάδος - Ειδικότητα 81](#_Toc53909444)

[Διάγραμμα 5: Α5. Ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών 82](#_Toc53909445)

[Διάγραμμα 6: Α6. Επιμορφωτική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή με δίγλωσσους μαθητές 83](file:///C:\Users\Andreana\Downloads\Διπλωματική%20Αλεξανδρίδου%20Ανδρεανή%20(1).docx#_Toc53909446)

[Διάγραμμα 7: Α7. Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών ανά τμήμα 84](#_Toc53909447)

[Διάγραμμα 8: Β1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες 86](#_Toc53909448)

[Διάγραμμα 9: Β2. Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές; 87](#_Toc53909449)

[Διάγραμμα 10: Β3. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό; 88](#_Toc53909450)

[Διάγραμμα 11: Β4. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό. 89](#_Toc53909451)

[Διάγραμμα 12: Β5. Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον από τους δίγλωσσους μαθητές δυσκολεύει την προσπάθειά των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν σωστά την ελληνική. 90](#_Toc53909452)

[Διάγραμμα 13: Β6Α. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. 91](#_Toc53909453)

[Διάγραμμα 14: Β6Β. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά, κοντά σε περιοχές που κατοικούν με ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας με τα υπόλοιπα σχολεία. 92](#_Toc53909454)

[Διάγραμμα 15: Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί. 94](#_Toc53909455)

[Διάγραμμα 16: Β7Α. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: οι ίδιοι και οι οικογένειές τους δεν πιστεύουν στην αξία της ελληνικής εκπαίδευσης 95](#_Toc53909456)

[Διάγραμμα 17: Β7Β. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: δέχονται ρατσισμό και πολλαπλό αποκλεισμό από τους υπόλοιπους Έλληνες 96](#_Toc53909457)

[Διάγραμμα 18: Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών; 97](#_Toc53909458)

[Διάγραμμα 19: Β8Β. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη 98](#_Toc53909459)

[Διάγραμμα 20: Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες 99](#_Toc53909460)

[Διάγραμμα 21: Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης 100](#_Toc53909461)

[Διάγραμμα 22: Β8Ε. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών 101](#_Toc53909462)

[Διάγραμμα 23: Γ1. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή. 104](#_Toc53909463)

[Διάγραμμα 24: Γ2. Διορθώνετε τους μαθητές σας όταν κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας στη διάρκεια του μαθήματος; 105](#_Toc53909464)

[Διάγραμμα 25: Γ3. Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας; 106](#_Toc53909465)

[Διάγραμμα 26: Γ4. Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία); 107](#_Toc53909466)

[Διάγραμμα 27: Γ5. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. 108](#_Toc53909467)

[Διάγραμμα 28: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; 109](#_Toc53909468)

[Διάγραμμα 29: Δ2. Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία(π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας; 110](#_Toc53909469)

[Διάγραμμα 30: Δ3. Η ομαδική διδασκαλία και η μέθοδος project πιστεύετε ότι βοηθούν περισσότερο μία πολυπολιτισμική τάξη; 111](#_Toc53909470)

[Διάγραμμα 31: Δ4. Η μεγαλύτερη αιτία που δε χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί την ομαδική διδασκαλία/ project, είναι η έλλειψη χρόνου και η μεγάλη ύλη 112](#_Toc53909471)

[Διάγραμμα 32: Δ5. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών στον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος; 113](#_Toc53909472)

[Διάγραμμα 33: Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; 114](#_Toc53909473)

[Διάγραμμα 34: Δ7. Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές; 115](#_Toc53909474)

[Διάγραμμα 35: Δ8. Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση,κ.α.); 116](#_Toc53909475)

[Διάγραμμα 36: Δ9. Χρησιμοποιείτε ερευνητικά εργαλεία στις νέες πρακτικές που επιχειρείτε;( π.χ. προσωπικό ημερολόγιο, ερωτηματολόγιο, φύλλο παρατήρησης,κ.α.); 117](#_Toc53909476)

[Διάγραμμα 37: Δ10. Προσαρμόζετε την ταχύτητα ομιλίας σας στις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας; 118](#_Toc53909477)

[Διάγραμμα 38: Δ11. Φροντίζετε να επαναλαμβάνετε ή να εξηγείτε φράσεις που περιέχουν τοπικούς ιδιωματισμούς; 119](#_Toc53909478)

[Διάγραμμα 39: Δ12. Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος; 120](#_Toc53909479)

[Διάγραμμα 40: Δ13. Συνεργάζεστε με άλλους συναδέλφους στο σχολείο για τη διαθεματική προσέγγιση κάποιων αντικειμένων; 121](#_Toc53909480)

[Διάγραμμα 41: Δ14. Προσωπικά εσείς αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στο χώρο εργασίας σας; 122](#_Toc53909481)

[Διάγραμμα 42: Δ15. Υπάρχει συνεργασία με κοινωνικούς φορείς της περιοχής, ώστε να επέλθει και η κοινωνική συμπερίληψη όλων των μαθητών; 124](#_Toc53909482)

[Διάγραμμα 43: Δ16. Θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; 125](#_Toc53909483)

[Διάγραμμα 44: Δ17. Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.) , για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν; 126](#_Toc53909484)

[Διάγραμμα 45: Δ18. Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης(π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά; 127](#_Toc53909485)

[Διάγραμμα 46: Δ19Α. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στον πιο διευρυμένο ρόλο μου. 128](#_Toc53909486)

[Διάγραμμα 47: Δ19Β. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στην υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος. 129](#_Toc53909487)

[Διάγραμμα 48: Δ19Γ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης. 130](#_Toc53909488)

[Διάγραμμα 49: Δ19Δ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. 131](#_Toc53909489)

[Διάγραμμα 50: Ε1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο 132](#_Toc53909490)

[Διάγραμμα 51: Ε2. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη. 133](#_Toc53909491)

[Διάγραμμα 52: Ε3. Θα παρακολουθούσατε κάποιο διαπολιτισμικό πρόγραμμα ή επιμόρφωση με την εξ αποστάσεως μορφή που προσφέρεται στη σημερινή εποχή μας; 134](#_Toc53909492)

[Διάγραμμα 53: Ε5. Τα αναλυτικά προγράμματα βοηθούν στην προώθηση της ενσωμάτωσης μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; 136](#_Toc53909493)

[Διάγραμμα 54: Ε6. Ο Διευθυντής πρέπει να είναι αρωγός της προσπάθειας αυτής και να έχει καθημερινά ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση μίας υγιούς διαπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου. 137](#_Toc53909494)

[Διάγραμμα 55: Ε7. Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση; 138](#_Toc53909495)

[Διάγραμμα 56: Ε8. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας που υπηρετώ εμπνέει και στηρίζει την ένταξη όλων των παιδιών 139](#_Toc53909496)

[Διάγραμμα 57: Ε9. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου, αποτελούν παράγοντα επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών για εύκολη χρήση και πρόσβαση. 140](#_Toc53909497)

# Ευχαριστίες

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ.Βιτούλη Μιχαήλ για την πολύτιμη καθοδήγηση του και την κατανόηση και εμπιστοσύνη που έδειξε σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ πολύ τον σύζυγο μου, Παναγιώτη, και τα παιδιά μου, Φαίδρα και Μαρία, για την υπομονή και συμπαράσταση που έδειξαν όλο το χρονικό διάστημα εκπόνησής της.*

# Εισαγωγή

Τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, πολιτισμών και αντιλήψεων είναι γεγονός. Οικονομικοί και πολιτικοί λόγοι έχουν αλλάξει ριζικά τη δομή της κοινωνίας και του πολιτισμού πολλών αναπτυγμένων ή αναπτυσσόμενων κρατών. Η Ελλάδα, εξαιτίας της ιδιαίτερης γεωγραφικής της θέσης, έχει επηρεαστεί πολύ από αυτά τα μεταναστευτικά κινήματα. Το 2018 ήταν στην 3η θέση πανευρωπαϊκά με τις περισσότερες αιτήσεις για ασυλία. Το γεγονός αυτό έχει επηρεάσει και τα σχολεία στην Ελλάδα, που πλέον αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ομαλής ενσωμάτωσης όλων αυτών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Βασική θέση και ρόλο στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και διεξαγωγής των μαθημάτων έχουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί με τον τρόπο σκέψης τους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ομαλή ενσωμάτωση και αποδοχή όλων των μαθητών. Χρειάζεται επομένως ένα επαρκώς επιμορφωμένο και έτοιμο διδακτικό προσωπικό, που θα συνεισφέρει στην όσο γίνεται καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ο νομός της Ξάνθης χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και ετερογενή συχνά, όσον αφορά την προέλευση και την εθνικότητα, δημογραφική σύνθεση. Το διδακτικό προσωπικό θεωρείται έμπειρο λόγω πολυετούς διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Η παρούσα λοιπόν εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών του νομού Ξάνθης όσον αφορά τη διαπολιτισμική προσέγγιση των μαθητών τους, τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην αξιοποίηση αυτών και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αποτελεί μέρος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Διεθνή Πανεπιστημίου Ελλάδος στην κατεύθυνση της Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων και αποτελείται από δύο μέρη: το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Το Θεωρητικό Μέρος αποτελείται από 4 κεφάλαια. Στο 1ο επιχειρείται αποσαφήνιση εννοιών, όπως ταυτότητα και ετερότητα, πολιτισμός και κουλτούρα, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, μειονοτικές ομάδες και περιθωριοποίησή τους, και δίνεται μία απεικόνιση της ελληνικής πραγματικότητας σε κοινωνία και εκπαίδευση. Το 2ο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στα μοντέλα της (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό) με την ανάλογη κριτική που τους ασκήθηκε, στην παρουσίαση της πορείας της στην Ελλάδα και στην τωρινή κατάσταση. Αναφέρονται προβλήματα που παρουσιάζει και προτάσεις άρσης αυτών των προβλημάτων καθώς και βασικές αρχές και αξίες της με αναφορά σε μία πιο σύγχρονη μορφή της, αυτή της συμπερίληψης. Το 3ο κεφάλαιο αφορά το ρόλο του σχολείου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού και της επάρκειας και ετοιμότητας που απαιτείται να έχει. Αναλύει τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη εφαρμογή του έργου τους. Γίνεται λεπτομερής αναφορά σε συγκεκριμένα εφόδια και πρακτικές που συνεισφέρουν θετικά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (συνεργασία, ενσυναίσθηση, άτυπα περιβάλλοντα, αλλαγή κουλτούρας σχολείου, συνεργασία με οικογένεια και κοινωνία, εκπαιδευτικός ηγέτης, χρήση Τ.Π.Ε. και νέων μεθόδων), και στις πιθανές επιμορφωτικές ανάγκες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό δυναμικό και άλλες προτάσεις που υπάρχουν με βάση τη βιβλιογραφία. Το κεφάλαιο τελειώνει με μία σύντομη επισκόπηση παρόμοιων ερευνών που έγιναν για αυτό το ζήτημα και σύγκριση με το παρόν εκπόνημα.

Το Β΄ μέρος, το ερευνητικό, χωρίζεται σε δύο μέρη: στο 1ο αναπτύσσεται η μεθοδολογία, η αναγκαιότητα της έρευνας, το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Η έρευνα είναι πρωτογενής ποσοτική με χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 203 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης. Σε αυτό το 1ο μέρος αναφέρονται η τεχνική και οι μέθοδοι συγκέντρωσης και ανάλυσης των απαντήσεων. Στο 2ο μέρος, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από πίνακες και γραφήματα, και παρατίθενται βασικά συμπεράσματα της έρευνας. Γίνεται μία συγκριτική παρουσίαση και ανάλυση κάποιων απαντήσεων, που μας δίνουν καλύτερα συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τέλος περιλαμβάνονται κάποιες προτάσεις για την καλύτερη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Η εργασία ολοκληρώνεται με παράθεση της βιβλιογραφίας και του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν.

# Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

# Βασικοί όροι -Πολυπολιτισμικότητα

## Πολιτισμική ταυτότητα, πολιτισμική ετερότητα

Η ταυτότητα ενός ατόμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προσωπικότητά του. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που τη διαμορφώνουν και διάφορες κατηγορίες ταυτοτήτων. Έτσι, μπορεί να μιλάμε για κοινωνική, πολιτισμική, εθνική ταυτότητα. Η κοινωνική έχει να κάνει με το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική θέση και με την αυτοεικόνα ενός ατόμου (Tajfel & Turner, 1979). Τα όρια όμως σε αυτά είναι διαπερατά και μπορεί να οδηγηθεί κάποιος και σε άλλη ομάδα. Θα επικεντρωθούμε κυρίως στην πολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα.

Αρχικά είναι σημαντικές κάποιες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις που αφορούν τις έννοιες, ταυτότητα του «Εγώ» και ετερότητα του «Άλλου». Συχνά προσεγγίζουμε αυτό που μοιάζουμε και διαμορφώνεται έτσι η ταυτότητα και αποφεύγουμε αυτό που διαφέρουμε που αποτελεί την ετερότητα. Οι δύο όμως αυτές έννοιες συνδέονται μεταξύ τους. Η ταυτότητα είναι συνδεδεμένη με τη βαθιά αίσθηση ότι το άτομο αναγνωρίζεται από τους άλλους γι’ αυτό που είναι και προσδιορίζεται μέσα από τη συνέχεια στο χώρο και στο χρόνο (Mohr, 1960; Δραγώνα, 2003). Συγκροτείται ουσιαστικά από τον προσδιορισμό του εαυτού μας (*αυτοπροσδιορισμός*) και τον προσδιορισμό των άλλων (*ετεροπροσδιορισμός*).

Η ετερότητα από την άλλη είναι από τη λέξη της και μόνο ταυτισμένη με τη διαφορά. Ως ετερότητα δεχόμαστε είτε την εθνική ή πολιτισμική διαφορετικότητα είτε την ιδιαίτερη κοινωνική υπόσταση που ξεφεύγει από το συνηθισμένο. Αλλά η διαφορά δεν είναι μόνο εξωτερική. Βρίσκεται στο ασυνείδητο, στον εσωτερικό μηχανισμό που την κατασκεύασε. Η πολιτική των ταυτοτήτων υιοθετείται από τα σημερινά έθνη-κράτη κάθε φορά που πρέπει να διαχειριστούν πολιτισμικές διαφορές. Αυτή όμως η διαδικασία διαμόρφωσης του «εαυτού»–ταυτότητας και του «άλλου»-ετερότητας, οδηγεί στην ενδυνάμωση των διακρίσεων και του ρατσισμού (Δραγώνα, 2013).

Οφείλουμε να αναλογιστούμε ότι οι ρυθμοί των κοινωνικών αλλαγών είναι μεγάλοι και αμφισβητούνται όλες οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές. Φυσικό επακόλουθο η μεταβολή της ταυτότητας κάτω από ορισμένες συνθήκες και σε διαφορετική χρονική στιγμή, καθώς ο άνθρωπος παρουσιάζει τον εαυτό του στους άλλους, με στόχο να δημιουργηθούν συγκεκριμένες απόψεις γι’ αυτόν. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι και αυτή ευμετάβλητη με βάση τις εκάστοτε συνθήκες. Η εθνική ταυτότητα αναφέρεται στα κοινά στοιχεία που έχουν τα μέλη ενός έθνους και κάποια από αυτά, όπως η καταγωγή, δεν αλλάζει και συχνά οδηγεί σε διακρίσεις και περιθωριοποίηση (Κουλούρη, 2009). Σε όλα τα υπόλοιπα της στοιχεία όμως, όπως θρησκεία ή γλώσσα, δεν είναι κάτι σταθερό, αλλά επιδέχεται μεγάλες αλλαγές. Όπως εξηγεί και ο Cummins (2003), οι ταυτότητες δεν έχουν στατικότητα και σταθερότητα, αλλά ανασχηματίζονται συνεχώς ανάλογα με τις εμπειρίες και τις σχέσεις με τους γύρω. Και εφόσον η ταυτότητα είναι μεταβαλλόμενη, αποκλείεται η ομοιογένεια ομάδων μέσω αυτής (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Η ταυτότητα λοιπόν και του ατόμου και κάποιας ομάδας δεν είναι μονοδιάστατη, δεν μπορεί να είναι απόλυτη και προδιαγεγραμμένη, καθώς επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Cuche, 2001; Δραγώνα και συν.,2001). Σε κάθε περίπτωση όμως η ατομική και προσωπική ταυτότητα προέρχεται και από τα βιώματα του ατόμου και από επιρροές του περιβάλλοντος και ο καθένας πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι τα όρια είναι μεταβαλλόμενα και διατρητά. Γι’ αυτό οφείλει να δείχνει διαλλακτικότητα στο διαφορετικό.

Η ετερότητα στο πρόσωπο του ‘άλλου’, είτε πρόκειται για άτομο, είτε για ομάδα, είναι το βασικό στοιχείο της υποκειμενικότητας. Το υποκείμενο διαμορφώνεται και αποκτά ύπαρξη εξαιτίας της διάκρισής του από το «άλλο». Η λέξη ετερότητα κατά τον Καραμητόπουλο (2016) συνδέεται με τη διαπολιτισμική αγωγή και η διαφορετικότητα με την αναπηρία και την ειδική αγωγή. Επειδή δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τον «έτερο» ως ατομική ξεχωριστή ύπαρξη, αποδίδουμε σε αυτό χαρακτηριστικά της κοινωνικής ομάδας στην οποία είναι ενταγμένος και έτσι αποκτά τους δικούς του φυλετικούς, θρησκευτικούς, ταξικούς προσδιορισμούς, για να ξεχωρίζει από τη δική μας ταυτότητα (Hilton & Hippel, 1996).

Σύμφωνα με τον Staszak (2008), η ανθρωπότητα για τον καθένα μας χωρίζεται σε δύο ομάδες, η μία που περιλαμβάνει τους «φυσιολογικούς» και που η ταυτότητα του έχει ιδιαίτερη αξία, και η άλλη που περιλαμβάνει το διαφορετικό, αυτό που έχει λιγότερη αξία ή και λάθη κάποιες φορές. Και παρ’ όλο που φαίνεται συχνά να προσδίδουμε σημασία στο άλλο, αυτό καταλήγει απλά σαν επιβεβαίωση του εγώ, της ίδιας της ταυτότητάς μας, της «ανωτερότητάς» μας. Έτσι, συχνά με τις συνεχείς και γρήγορες κοινωνικές αλλαγές ορισμένα άτομα ή ομάδες αισθάνονται στιγματισμένα, περιττά και προσπαθούν μάταια να υπερασπιστούν την ταυτότητά τους (Goffman, 2001, 2006). Η πιθανότητα της σύγκρουσης των ομάδων μέσω της σύγκρισης είναι μεγάλη και συχνά με επώδυνα αποτελέσματα (Crosby, 1976; Walker & Pettigrew, 2011).

## Πολιτισμός – Κουλτούρα

Οι λέξεις κουλτούρα και πολιτισμός μπορεί να είναι ταυτόσημες ή να έχουν διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με την εποχή ή την γλώσσα που τα συναντάμε (Καλτσούνη, 1998). Κάθε πολιτισμός και γλώσσα, με βάση τη δεδομένη εποχή που διανύει εκφράζει τις ανάλογες απόψεις και ανάγκες. Έτσι, στη Γαλλία μέχρι το 18ο αι. η λέξη «culture» είχε την κυριολεκτική σημασία της, δηλαδή καλλιέργεια γης. Με την ένταξή της όμως στο λεξιλόγιο του Διαφωτισμού, αρχίζει να αποκτά τη μεταφορική σημασία της που αφορούσε το πνεύμα, την αισθητική καλλιέργεια, τα γράμματα και τις τέχνες (Cuche, 2001).

Στη Γερμανία των αρχών του 20ου αιώνα η λέξη κουλτούρα σχετίζεται με τη γνήσια διανόηση και το πνεύμα, ενώ η λέξη πολιτισμός με τη βιομηχανική ανάπτυξη ή τη φαινομενική φανταχτερή ζωή των αριστοκρατών της εποχής. Με την πάροδο των χρόνων κουλτούρα και πολιτισμός ταυτίστηκαν ως έννοιες με την ευρεία εθνολογική έννοια. Σύμφωνα με τον ιδρυτή της βρετανικής ανθρωπολογίας, Ed.Tylor, συμπεριλαμβάνουν τη γνώση, τις πεποιθήσεις, συνήθειες και έθιμα για το κάθε άτομο που ζει μέσα σε μία κοινωνία (Cuche,2001; Tylor,1871).

Πολιτισμός κατά τις Nieto & Bode (2012) είναι όλες εκείνες οι αξίες, παραδόσεις, αντιλήψεις που είναι κοινές σε ομάδα ανθρώπων που ενώνονται από κάποια χαρακτηριστικά, όπως κοινή γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, καταγωγή και διαρκώς μεταβάλλονται και μετασχηματίζονται από τα ίδια τα μέλη της ομάδας. Άρα αποτελεί μία δυναμική, ρευστή και περίπλοκη έννοια σε αντίθεση με τη στατική άποψη όπου τα άτομα βάζουν στερεότυπα σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων. Είναι απόρροια συνύπαρξης πολλών πολιτισμών, πράγμα που οδηγεί σε γόνιμη ανταλλαγή (Nakayama & Halualani, 2010).

Το 1952 δύο εθνολόγοι ο Kroeber και ο Kluckhohn κατέγραψαν 164 ορισμούς της «κουλτούρας» και από τότε αυτός ο αριθμός μεγάλωσε. Η πολλαπλή σημασία της έννοιας είναι πιο έντονη στην [Ελλάδα](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1) γιατί η λέξη «κουλτούρα» δεν έχει παράγωγα στην [ελληνική γλώσσα](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1), και αποτελεί γλωσσικό δάνειο (wikipedia, n.d.). Ο Boas (1930), πρωτοπόρος της σύγχρονης ανθρωπολογίας, θεωρεί ότι η κουλτούρα σε κάθε εποχή αναφέρεται σε όλες τις κοινωνικές συνήθειες μιας κοινότητας, τον τρόπο αντίδρασης των μελών της και τις συνήθειες που καθορίζουν την ανθρώπινη δραστηριότητα. Κατά τον Schein (1985) η λέξη κουλτούρα αντιπροσωπεύει ένα κοινό σύστημα αξιών που ενώνει πολλά άτομα. Αυτή βέβαια η ερμηνεία παραβλέπει τη διαφοροποίηση, την αντίθεση και στοχεύει στην αφομοίωση (Martin, 1994).

Κατά τον Braudel (2002) ο πολιτισμός και η κουλτούρα κάθε λαού ορίζουν και την ιστορία του και κατά συνέπεια και την ιστορία όλου του κόσμου. Κουλτούρα είναι γι’ αυτόν η καλλιέργεια και το πνεύμα κάποιου λαού, ενώ πολιτισμός τα τεχνικά και πρακτικά επιτεύγματα του ανθρώπου. Θεωρεί ότι οι πόλεις ευδοκιμούν μόνο στο επίπεδο των πολιτισμών και η διάκριση κουλτούρας και πολιτισμού εξαρτάται από την ύπαρξη ή απουσία της πόλης.

Ο Δαμανάκης (1989) υποστηρίζει ότι η λέξη «πολιτισμός» μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μία στενή έννοια που μπορεί να σημαίνει υψηλές επιδόσεις σε ένα τομέα, όπως ποίηση, λογοτεχνία, μουσική, αλλά και με μία πλατιά έννοια, που είναι όλοι εκείνοι οι κανόνες, οι αξίες και τα στοιχεία της καθημερινότητας ανθρώπων που ανήκουν σε κοινωνικά σύνολα. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η πλατιά σημασία του όρου, για να συμπεριλαμβάνει όλους τους πολιτισμούς, όπως των μεταναστών.

Η UNESCO (2001) στην Οικουμενική Διακήρυξή της, αναφέρεται σε όλα εκείνα τα πνευματικά και υλικά επιτεύγματα που διαμορφώνουν την έννοια του πολιτισμού, τις τέχνες, τα γράμματα, τις αξίες και τις παραδόσεις, που αποτελούν κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας. Ο κάθε πολιτισμός ανθίζει στην επαφή με άλλους και ο γνήσιος διάλογος μεταξύ τους αποτελεί αστείρευτη πηγή δημιουργικότητας (UNESCO, 2001).

Η μη σωστή διαχείριση όμως της πολυπολιτισμικότητας, και η αδυναμία της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας, μπορεί να οδηγήσει σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και στιγματισμό. Σύμφωνα με τους Brigg και Bleiker (2011) οι πολιτισμικές διαφορές χρησιμοποιούνται συνέχεια σε συγκρούσεις, είτε μιλάμε για παγκόσμια τρομοκρατία και πολεμικές επιχειρήσεις, είτε σε τοπικό και περιορισμένο επίπεδο.

## Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμικότητα

Στο τέλος της 2ης δεκαετίας του 21ου αιώνα οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, ιδεών και πολιτισμικών στοιχείων είναι γεγονός. Η οικονομική κρίση και οι διάφορες πολιτικές ανακατατάξεις που άρχισαν να σημειώνονται σε ορισμένα κράτη πριν από το τέλος του προηγούμενου αιώνα, οδήγησαν στη μετακίνηση πολλών οικονομικών μεταναστών αλλά και πολιτικών προσφύγων από τις πατρίδες τους σε κάποιες πιο ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης (Facchini, Frattini, & Mayda, 2015; IOM, 2003).

Τα κράτη έχουν να διαχειριστούν την πολιτισμική ποικιλομορφία και ενώ μπορεί να θέλουν να κρατήσουν την ομοιογενοποιητική τους ταυτότητα, προσπαθούν ταυτόχρονα να εντάξουν άτομα διαφορετικού πολιτισμικού ή κοινωνικού υπόβαθρου μέσα στην κοινωνία τους (Δραγώνα, 2013). Ο Μπαμπινιώτης στο Λεξικό του διαπολιτισμικό ονομάζει αυτό που σχετίζεται ή συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς, ενώ πολυπολιτισμικό αυτό που χαρακτηρίζεται από την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Συχνά ο όρος διαπολιτισμικός αναφέρεται στην αγωγή και την εκπαίδευση και δείχνει την διαλεκτική σχέση και αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Ενώ ο όρος πολυπολιτισμικός δεν περιγράφει αυτή τη συνεργασία, αλλά μόνο ποσοτικά τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών (Ντίνας, Βαμβακίδου, & Κυρίδης, 2002). Παρόμοια είναι και η άποψη του Μάρκου (1998), που υποστηρίζει ότι και στην ελληνική και στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τη σημερινή πραγματικότητα της κοινωνίας, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνεργασία και αλληλεπίδραση των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η πολυπολιτισμικότητα λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η υπάρχουσα πραγματικότητα που ζούμε ενώ η διαπολιτισμικότητα η επιθυμητή παιδαγωγική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας γύρω μας (Parekh, 2001). Είναι η διαμόρφωση των πεποιθήσεων και πρακτικών για να προωθηθεί ο σεβασμός και η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας (Tupas, 2014). Για να καταφέρει μία πολυπολιτισμική κοινωνία να γίνει διαπολιτισμική, οφείλει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Δεν φτάνει απλά η συνύπαρξη διαφορετικών κουλτουρών και να υπάρχει μία επιφανειακή αμοιβαία αποδοχή. Χρειάζεται να μάθουν όλοι στη δημοκρατική διαπραγμάτευση, ισότητα απέναντι στο κράτος, ουσιαστική αποδοχή αξιών ώστε να μην εμποδίζονται νέες ομάδες (Camilleri, 1995, οπ. αναφ. στο Γώγου, 2010).

## Πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική πραγματικότητα.

Λίγο πριν την αρχή του 20 αι. δύο σπουδαίοι διανοητές της Κοινωνιολογίας, ο M.Weber και ο E.Durkheim επιχείρησαν μέσω της διαπολιτισμικής προσέγγισης να αναδείξουν την κατάσταση στον τότε δυτικό κόσμο. Εντόπισαν κάποιες κοινωνικές διαδικασίες για να μπορεί να επιτευχθεί η δημοκρατική συνύπαρξη και κατανόηση πολιτών και ομάδων σε μία κοινωνία (Καμαριανός & Γούγα, 2009). Πολλοί κοινωνιολόγοι από τότε μίλησαν για την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και την μεγάλη ανάγκη για διαπολιτισμική προσέγγιση ειδικά από θεσμούς όπως η εκπαίδευση.

Η σημερινή αδιάλειπτη ανθρώπινη κινητικότητα πέρα από εθνικά σύνορα, η αύξηση της διάδοσης και της χρήσης πληροφοριών, οι τεχνολογικές αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας, οι επαγγελματικές και προσωπικές επαφές ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο και χαρακτήρα έχουν γίνει τα βασικά χαρακτηριστικά του σημερινού τρόπου ζωής μας (Savu, 2014). Έτσι πολιτισμικός πλουραλισμός δεν υπάρχει μόνο λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών και της παρουσίας μειονοτήτων, αλλά και της κυριαρχίας διεθνών οικονομικών συστημάτων, ευρωπαϊκής ενοποίησης και επικοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Κεσίδου, 2008).

Η ελληνική κοινωνία βέβαια δε θα μπορούσε ποτέ να χαρακτηριστεί ως μονοπολιτισμική και ενιαία, καθώς συνυπήρχαν στο ίδιο κράτος πολλές και μεγάλες πληθυσμιακά ομάδες που είχαν διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό ιδεολογικό υπόβαθρο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, οι Εβραίοι, οι Ρομά (Κεσίδου, 2008).

Αρχές δεκαετίας 1970, μετά την τρίτη φάση μετανάστευσης από Έλληνες σε δυτικά κράτη, ξεκινάει η εισροή μεταναστών στην Ελλάδα, είτε από επιστροφή κάποιων που είχαν φύγει (π.χ. στη Γερμανία), είτε από άλλες χώρες της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής. Αρχές της επόμενης δεκαετίας ο αριθμός των μεταναστών στον ελλαδικό χώρο αυξάνεται ραγδαία (Cavounidis, 2003).

Τέλη δεκαετίας 1980 και δεκαετία ΄90 στην Ελλάδα έρχονται μαζικά οι Ελληνοπόντιοι παλιννοστούντες από κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Βορειοηπειρώτες πολίτες από τη γειτονική Αλβανία, καθώς και οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες από Αφρική, Ανατολή και γειτονικά κράτη. Οι περισσότεροι από τους τότε μετανάστες, επειδή δε διέθεταν τα απαραίτητα έγγραφα για την παραμονή τους στο κράτος, θεωρήθηκαν παράνομοι οικονομικοί μετανάστες. Η Ελλάδα δεν είχε τους ανάλογους οργανωμένους κρατικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει αυτό το μεγάλο κύμα εισροής (Gropas & Triandafyllidou , 2007).

Οι πρόσφατες διεθνείς εξελίξεις και η γεωγραφική και πολιτική θέση της χώρας μας τα τελευταία χρόνια, έχουν μετατρέψει την Ελλάδα σε ένα ξεκάθαρα πολυπολιτισμικό κράτος. Η μεγάλη εισροή μεταναστών και ζητούντων ασυλία έχει οδηγήσει στην επιτακτική ανάγκη για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής αντίληψης στην κοινωνία (Μαργαρίτης, 2019). Η Ελλάδα κατατάσσεται στην 3η σειρά πανευρωπαϊκά το 2018 των χωρών με τις περισσότερες αιτήσεις για ασυλία μετά την Γερμανία και τη Γαλλία με 65.000 αιτούντες, αριθμός που αποτελεί το 11% του συνόλου των αιτούντων (Eurostat, 2019).

Πολεμικές συγκρούσεις και διωγμοί την εποχή συγγραφής αυτού του εκπονήματος οδήγησαν σε μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών από χώρες που δέχθηκαν επίθεση. Η Ελλάδα, λόγω της ιδιαίτερης θέσης της και επειδή είναι σταυροδρόμι Ανατολής Δύσης δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη (EASO, 2015). Μαζί με τους γονείς, μετακινήθηκαν και παιδιά σχολικής ηλικίας με ετερογενή χαρακτηριστικά σε τομείς όπως φυλή, εθνότητα, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμός και άλλα. Τα παιδιά αυτά γράφτηκαν και γράφονται και τώρα για φοίτηση στο κοντινότερο σχολείο των τόπων υποδοχής. Έτσι, με διαφορετική μητρική γλώσσα και κουλτούρα, ανατροφή και παιδεία βρίσκονται αναπόφευκτα σε ένα καινούριο σχολικό περιβάλλον στο οποίο πρέπει να προσαρμοστούν και να μάθουν να χρησιμοποιούν επαρκώς τη γλώσσα του σχολείου για διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και της μετέπειτα προσαρμογής τους στην κοινωνία. Η Ελλάδα σύμφωνα με ευρωπαϊκές στατιστικές μελέτες (Eurostat, 2019) έχει ποσοστό αιτούντων άσυλο ηλικίας κάτω των 18 ετών κοντά στο 35%, που την κατατάσσει σε υψηλή θέση πανευρωπαϊκά. Η Ελλάδα πλέον από χώρα «εξαγωγής» μεταναστών, έγινε χώρα υποδοχής τους (Χαλκιώτης, 1997).

## Μειονοτικές ομάδες και ορισμοί- Κοινωνικός στιγματισμός

Η αναφορά στον πληθυσμό με πολιτισμικά διαφορετικά χαρακτηριστικά είναι αναγκαία και πολύ συχνή, αφού έχει αυξηθεί και το ρεύμα των οικονομικών μεταναστών και προσφύγων σε οικονομικά ανεπτυγμένα κράτη της Δύσης. Βλέπουμε μάλιστα να υπάρχουν διαφωνίες και συγκρούσεις σχετικά με τους όρους ονομασίας καθώς μπορεί να προκαλέσουν αρνητικά αισθήματα και μη ρεαλιστικές στάσεις των πολιτών απέναντι στους εν λόγω πληθυσμούς (Edwards, 2016). Έτσι μπορεί η χρήση όρων ή χαρακτηρισμών να μην αποδίδει ακριβώς το πραγματικό περιεχόμενο των προσώπων, αλλά συχνά μία τέτοια πρακτική ταξινόμησης, είναι χρήσιμη για διευκόλυνση της επικοινωνίας, για βοήθεια σε επιστημονικές έρευνες και αποφυγή ανακριβών γενικεύσεων. Οι συνήθεις όροι που χρησιμοποιούμε είναι «μειονότητα», «παλιννοστούντες», «μουσουλμάνοι», «πρόσφυγες», «μετανάστες», «αλλόγλωσσοι», «αλλοδαποί», «δίγλωσσοι». Κάποιοι όροι, που μιλούν για πολιτισμική αποστέρηση και πολιτισμική μειονεξία, δίνουν έμφαση στον υπολειμματικό χαρακτήρα ομάδων και αναπόφευκτα εκλαμβάνονται ως υποδεέστερες και υπολειμματικές. Όπως τονίζει και ο Στασινός (2016), η τυχόν διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου σε σύγκριση με ό,τι είναι αποδεκτό από την πλειοψηφία των πολιτών σε μία κοινωνία, δεν σημαίνει πως είναι παρεκκλίνουσα και υπολειμματική και γι’ αυτό χρήζει παρέμβασης για βελτίωση ή αλλαγή. Στη παρούσα εργασία η ερευνήτρια χρησιμοποιεί κυρίως τους όρους «αλλόγλωσσοι» ή «πολιτισμικά διαφέροντες» μαθητές και πληθυσμοί.

Όπως έχει αναφερθεί, όποιος δεν ακολουθεί τους κανόνες ενός συνόλου, θεωρείται αποστάτης ή περιθωριοποιημένος. Η περιθωριοποίηση σχετίζεται με το «άλλο» και αυτό είναι ένας τρόπος ορισμού και εξασφάλισης της θετικής ταυτότητας ενός ατόμου μέσα από τον στιγματισμό του άλλου (Cahoone, 1996; Gilbert & Tompkins, 1996). Όπως είχε χαρακτηριστικά αναφέρει ο Foucault (1967), οι «κανονικοί» τείνουν να μεταχειρίζονται τους άλλους διαφορετικά, ώστε να εδραιώσουν την κανονικότητά τους. Οποιαδήποτε και αν είναι τα γνωρίσματα της κοινωνικής διαφοροποίησης και κυρίως όταν αυτά είναι φυλετικά, γεωγραφικά, εθνικά, οικονομικά ή ιδεολογικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος να χρησιμοποιηθούν για αυτοεπιβεβαίωση, που θα βασίζεται στην υποτίμηση κάθε διαφορετικής ομάδας.

Η ταυτότητα που μπορεί να δώσουμε στους «άλλους», μπορεί να περιέχει αρνητικά χαρακτηριστικά και στερεοτυπικές αντιλήψεις που εμποδίζουν κάθε συνεργασία και αλληλεπίδραση. Όταν τα στερεότυπα είναι αρνητικά, οδηγούν σε προκαταλήψεις και σε αρνητική στάση απέναντι στους άλλους, η οποία στην πράξη μετουσιώνεται σε κοινωνική διάκριση και περιθωριοποίηση (Hilton & Hippel, 1996). Γιατί από όπου και αν προέρχονται οι προκαταλήψεις, δημιουργούν ένα εγκαθιδρυμένο σύνολο σχέσεων που ενεργοποιείται αυτόματα όταν παρουσιάζεται ένα μέλος της ομάδας στόχου (Devine, 1989).

Ο ρατσισμός μπορεί να είναι είτε προσωπικός και να έχει αποδέκτη φυσικό πρόσωπο ή ομάδα, είτε θεσμικός και να αφορά την έλλειψη ίσων δικαιωμάτων σε κάποιες ομάδες, όταν η διαφορετικότητα σημαίνει ανισότητα σε μία κοινωνία (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Σύμφωνα με μελέτες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι περιορισμοί στην ελευθερία της έκφρασης, οι διακρίσεις (λόγω «φυλής», καταγωγής, χρώματος, ιθαγένειας, θρησκείας, γλώσσας, σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου) είναι η καθημερινότητα για κάποια κράτη, όπως Ιταλία, Ελλάδα, Γαλλία, Γερμανία (Pop, 2009; UNHCR, 2018). Στην εκπαίδευση ειδικά, το θέμα της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας είναι πολύ σημαντικό, γιατί πολλοί μαθητές ξεκινάνε με αρνητική στάση απέναντι σε συμμαθητές από άλλη εθνοπολιτισμική ομάδα (Διαλεκτόπουλος, 2009).

Η περιθωριοποίηση εμφανίζεται μάλιστα σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, ακόμη και στην τριτοβάθμια. Σε έρευνα που έγινε σε φοιτητές στη Γερμανία (Bargel, 1998), σε Ιταλία (Colombo, 2009), αλλά και σε παρόμοια που έγινε σε Η.Π.Α. (Gurin, 1999), φάνηκε ότι οι μη γηγενείς φοιτητές, που σπούδαζαν σε αυτές τις περιοχές, ακόμη και όταν προέρχονταν από Ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Erasmus), που στόχος είναι η γνωριμία και αλληλεπίδραση με φοιτητές του κράτους που σπουδάζουν, ήταν απομονωμένοι και εντάχθηκαν γρήγορα σε ομάδες, είτε του ίδιου έθνους με αυτούς, είτε άλλων κοινοτήτων, τις οποίες δεν αποδέχονταν ως συναναστροφές οι φοιτητές της χώρας υποδοχής. Χρειάζεται λοιπόν μεγάλη προσοχή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που εφαρμόζεται σε κάθε πολυπολιτισμικό κράτος.

## Η συμβολή της εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η Ελλάδα, στην οποία εξακολουθούν να υπάρχουν κάποιες εθνοκεντρικές απόψεις και θρησκευτικοί φανατισμοί, δεν ήταν προϊδεασμένη γι’ αυτό που θα συνέβαινε τόσο ξαφνικά και έτσι πρέπει να συμφιλιωθεί με τη νέα διαπολιτισμική πραγματικότητα (iefimerida, 2014). Αυτό όμως μπορεί να γίνει μόνο από τη βάση της κοινωνίας, που είναι η εκπαίδευσή της. Η υιοθέτηση διαπολιτισμικής αντίληψης είναι επιτακτική ανάγκη για όλο το σημερινό μαθητικό δυναμικό, που θα αποτελέσει το αυριανό ανθρώπινο εργατικό δυναμικό.

Στόχος της εκπαίδευσης απαιτείται να είναι η άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, αν θέλουμε να έχουμε μία δημοκρατική κοινωνία. Βέβαια στην αρχή το σχολείο ίσως δεν ήταν έτοιμο λόγω του αναχρονιστικού μονοπολιτισμικού και καθαρά εθνικού προσανατολισμένου περιεχομένου της εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008).

Οι κοινωνίες, με τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας που υπάρχουν και λόγω της οικονομικής κρίσης που επικρατεί, επηρεάζονται συχνά από ακραίες εθνικιστικές απόψεις και διάκεινται εχθρικά προς τις ετερογενείς κοινωνικές ομάδες των προσφύγων και τα παιδιά τους. Διάφοροι διεθνείς οργανισμοί, π.χ. UNESCO, και άλλοι θεσμικοί κοινωνικοί φορείς και ανθρωπιστικές οργανώσεις δραστηριοποιούνται συνεχώς τονίζοντας την ισότιμη και δημοκρατική εκπαίδευση όλων των μαθητών. Η φοίτηση παιδιών και εφήβων με διαφορετική μητρική γλώσσα και κουλτούρα σε κοινές γενικές σχολικές μονάδες χωρών υποδοχής οδήγησε την εκπαιδευτική ηγεσία τους να επαναπροσδιορίσει την κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία και να προσαρμόσει αντίστοιχα τα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυαν στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, αναμορφώνοντας τον όλο τρόπο λειτουργίας και δομής των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κύριος στόχος είναι η κατάλληλη προετοιμασία σε κάθε επίπεδο, ώστε το σημερινό σχολείο να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που έχουν πολιτισμική ετερότητα, για να καταστεί ευέλικτο, ανθρώπινο, κοινωνικό, σύγχρονο και αποτελεσματικό στο ρόλο του (Στασινός, 2016).

Αφού οι μαθητές μιας τάξης δεν αντιπροσωπεύουν πλέον μία ομοιογενή κοινωνία σε γλωσσικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο, όλο το μαθητικό δυναμικό οφείλει να προετοιμαστεί για τη ζωή μέσα σε μία ποικιλόμορφη και πολύπλοκη κοινωνία. Το σχολείο πρέπει να συμβάλει ουσιαστικά στην καταπολέμηση της ξενοφοβίας και στην καλλιέργεια αισθήματος αλληλεγγύης και αποδοχής του διαφορετικού (Κεσίδου, 2004). Άλλωστε η σωστή διαπολιτισμική εκπαίδευση θα βοηθήσει και τις πληθυσμιακά διαφορετικά ομάδες και τους μετανάστες στην μελλοντική ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Η διεθνής έρευνα και βιβλιογραφία περιγράφει την προσπάθεια για μετασχηματισμό των διευθετήσεων που υπάρχουν στα σχολεία για να μπορούν να ανταποκριθούν σε όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα στα παιδιά που περιθωριοποιούνται ή αποκλείονται.(Ainscow, 1997, Clark et all, 1997, 1999).

Το σχολείο είναι ο πρώτος χώρος διαμόρφωσης της δημοκρατικής συνείδησης του αυριανού κοινωνικά ενεργού πολίτη, ενθαρρύνει τη διασύνδεση όλων των ανθρώπων σε ολόκληρο τον κόσμο. Άλλωστε σχολείο και τοπική κοινωνία πρέπει να συνεργάζονται άμεσα. Ένα υγιές σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει, με τις αρχές και αξίες που μεταδίδει, τη μετέπειτα πορεία του ατόμου, ως μέλους της κοινωνίας και την ενασχόλησή του με τα κοινωνικά δρώμενα (Mitra,2009).

Στην Ελλάδα οι εγγραφές παιδιών από οικογένειες προσφύγων και μεταναστών είχαν μία αύξηση της τάξης κοντά στο 45% μέσα σε λίγους μήνες το 2018 και συνεχίστηκε αυτή η ανοδική πορεία. Αυτό έγινε λόγω της προσπάθειας να διασφαλιστεί από το κράτος μας η πρόσβαση των παιδιών αυτών στην τυπική εκπαίδευση μέσω εκπαιδευτικών μέτρων, όπως οι τάξεις υποδοχής (UNHCR, 2019). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι όμως ο πιο καθοριστικός στο ζήτημα του χειρισμού της ανομοιογένειας και στην καλλιέργεια αυτής της διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο. Για να καταστεί υλοποιήσιμη η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών απαιτείται πρωτίστως αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθούν οι διδάσκοντες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να οργανώσουν την αίθουσα, τον τρόπο διδασκαλίας και τις μαθησιακές δραστηριότητες με τρόπο, που να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Soriano & Staff , 2014).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν το δύσκολο ρόλο του δασκάλου, σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον να προσπαθεί να ανταπεξέρθει σε νέους ρόλους και να ανταποκριθεί στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, ώστε να αποφύγει κάθε μορφής εντάσεις και να επιδιώξει την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών (ΟΕΠΕΚ, 2011; Makin, Campbell, & Diaz, 1995; Cummins et all., 2005)

Η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης οφείλει να στοχεύει στην προώθηση και στην αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων λαών επιδιώκοντας τη δημιουργία μίας κοινωνίας, όπου διαφορετικά άτομα θα συνυπάρχουν αρμονικά και θα γίνεται αποδεκτή κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση.(Μπερερής, Σιασιάκος, & Λαζακίδου-Καφετζή, 2006). Η διαπολιτισμικότητα είναι ένας τρόπος διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, που σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να τον συγχέει κάποιος με την αφομοίωση ή με τον πολιτισμικό σχετικισμό (Τζελέπη ‐ Γιαννάτου, 2008).

Όπως χαρακτηριστικά είχε εκφραστεί ο Reid (2000), οι προκλήσεις και οι προτεραιότητες που αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικό σύστημα είναι μεγάλες και πολύπλοκες. Πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στα πολύγλωσσα παιδιά και στις οικογένειές τους. Η αναγνώριση των αναγκών που έχουν αυτοί οι μαθητές και στην επικοινωνία τους και στην προσπάθεια διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας είναι σημαντική πρέπει να είναι βασικός στόχος της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα.

# Διαπολιτισμική εκπαίδευση

## Ορισμός της Πολυπολιτισμικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στα σημερινά γενικά σχολεία διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών όπως της Ελλάδας, της Κύπρου, της Μεγάλης Βρετανίας, της Γερμανίας, της Σουηδίας κ.α. φοιτά ένας μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών. Σε κάποια μάλιστα από αυτά, οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν την πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να μετατρέπεται σε πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον μεγάλης κλίμακας και έκτασης. Επομένως η ενδεχόμενη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική ταυτότητα του μαθητή άρχισε να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στην αξιολόγηση πιθανών προβλημάτων προσαρμοστικής συμπεριφοράς ή και δυσκολιών και στη δημιουργία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την υπέρβασή τους (Στασινός, 2016).

Διαπολιτισμικός σημαίνει ότι κάποιος είναι ανοιχτός σε άλλους πολιτισμούς, δέχεται πολιτισμικές διαφορές, μπορεί να επικοινωνεί και να αλληλοεπιδρά με ανθρώπους που έχουν διαφορετικούς πολιτισμούς και γενικά αποδέχεται τον πολιτιστικό πλουραλισμό (Savu, 2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στην πραγμάτωση του πολιτισμικού πλουραλισμού στα σχολεία. Είναι η αναπόφευκτη εκπαιδευτική προσέγγιση, για να επιτευχθεί η συνολική μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για το όφελος όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως τύπου σχολείου. Έτσι, αναλυτικό πρόγραμμα και πρακτικές διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα, για να ανταποκριθούν σε κάθε ιδιαιτερότητα των μαθητών με πολιτισμική διαφοροποίηση (Στασινός, 2016).

Η διαφορά ανάμεσα στους όρους πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι πάντα ξεκάθαρη, καθώς αναφέρονται και οι δύο πολύ συχνά στις ίδιες εκπαιδευτικές πολιτικές ιδιαίτερα στο χώρο της Ευρώπης. Ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση συναντάται συνήθως σε αγγλόφωνους ερευνητές ενώ ο όρος διαπολιτισμική σε μη αγγλόφωνους (Norberg, 2000). Κατά τους Rego και Nieto (2000), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφει την πραγματικότητα της κοινωνίας γύρω μας και τη συνύπαρξη των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ουσιαστικά την αλληλεπίδραση αυτών των ατόμων.

Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εννοείται φυσικά μόνο η εκπαιδευτική πολιτική και οι μεταρρυθμίσεις που κάνει ένα κράτος, αλλά συμπεριλαμβάνει ολόκληρη την εκπαιδευτική κουλτούρα και την ουσιαστική προετοιμασία των μαθητών για τη νέα κοινωνική πραγματικότητα. Είναι η διεύρυνση των εθνικών προγραμμάτων σπουδών που έχει στόχο την ουσιαστική ένταξη όλων των ανθρώπων στην πολυπολιτισμική κοινωνία μας. Υπό αυτή την έννοια, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική παιδαγωγική στον 21ο αιώνα, πρέπει να θεωρηθεί ως μία εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη που προάγει τον διάλογο μεταξύ πολιτισμών και λαών και υποστηρίζει την ανάπτυξη δημοκρατικών πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Bleszynska, 2008). Προσπαθεί να εξαλείψει κάθε μορφής προκατάληψη και ρατσιστικές αντιλήψεις και να οδηγήσει στην αποδοχή της ποικιλομορφίας και της σχετικότητας των απόψεων, ώστε να τονιστούν οι ομοιότητες που έχουν οι ομάδες (Cushner, 2009).

Κατά τους Ζάχο και Χατζή (2005) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή αντιπροσωπεύουν διδασκαλία για άλλους πολιτισμούς και καλλιέργεια του αισθήματος του σεβασμού απέναντι σε όλους τους μαθητές. Έτσι, γεφυρώνεται το πολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στη μειονότητα και την κυρίαρχη ομάδα και ως αναμενόμενο, αυξάνεται και η αυτοεκτίμηση των μαθητών της μειονότητας. Ο σεβασμός προς το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών το οποίο παύει να θεωρείται “ελλειμματικό”, η συνεργασία και η αλληλοκατανόηση των μαθητών αναιρούν τις συγκρούσεις και προωθούν τη δημιουργική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των πολιτισμών (Παπαχρήστος 2001). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ανάλογη διαμόρφωση του προγράμματος, θα μπορέσει ν’ ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή και θα οδηγήσει στην καταπολέμηση των κοινωνικών διακρίσεων (Grant & Sleeter, 1985).

Η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, περιοδικά, εφημερίδες, έρευνες και βιβλία είναι μακρόχρονη, πολυπληθής και αγγίζει πολλές πτυχές του θέματος, όπως της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών, των πολυπολιτισμικών προγραμμάτων και άλλα (Gorski P. C., 2010). Επιπλέον πολύ μεγάλη είναι η βιβλιογραφική έρευνα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση όσον αφορά την εννοιολογική σημασία της λέξης (π.χ. Bharucha 1999; DeWitt 2003; Gundara 2000; Oikonomidoy 2011; Zembylas 2011) ή την διαφορετική εθνική εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν κάποια κράτη και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών (Chircu και Negreanu 2010; Hovhannisyan και Sahlberg 2010; Pratas 2010). Τέλος, πολλές έρευνες ασχολούνται με οδηγίες και πρακτικές για τη διδασκαλία σε μία πολυπολιτισμική τάξη ( Devran 2010, Ernalsteen 2002, Lourenço 2018, Mushi 2004, Stephan and Stephan 2013). Σύμφωνα όμως και με τους Tupas (2014) και Valdiviezo (2010), οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τα σχέδια των εκπαιδευτικών δεν μπορούν συχνά να εφαρμοστούν στην πραγματικότητα μίας πολυπολιτισμικής τάξης.

## Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα θέματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την ένταξη και αποδοχή των μειονοτήτων σε κάθε χώρα, δεν είχαν ενιαία αντιμετώπιση από όλους (Νικολάου, 2000). Η επικρατούσα κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών χειρισμών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτή που διακρίνει πέντε βασικά μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

Τα πέντε αυτά μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας που μπορεί να έχουν επικρατήσει κατά καιρούς, ακόμη και στην ίδια χώρα, φανερώνουν τις ιδιαίτερες προσεγγίσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές που εφαρμόστηκαν, στην προσπάθεια διαχείρισης του πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού και που είχαν άμεση επίδραση στην αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε (Κεσίδου, 2008).

### Το αφομοιωτικό μοντέλο

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, που κυριαρχεί στη δεκαετία του 1960, οι ομάδες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, θα πρέπει, για να ενταχθούν στην κοινωνία, να αποδεχθούν την επικράτηση των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών και να συναινέσουν στους ρόλους που καλούνται μελλοντικά να έχουν στην κοινωνία και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται γι’ αυτούς τους ρόλους (Burger, 1977).

Στην ουσία σε αυτό το μοντέλο οι μαθητές ανταλλάσσουν κάποια δικά τους πολιτιστικά στοιχεία, όπως γλώσσα ή πεποιθήσεις, για να μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύστημα. Αυτό το τίμημα της απομάκρυνσης από την ταυτότητά τους, τους επιτρέπει να γίνουν μέλη του κοινωνικού συνόλου και να καταξιωθούν μέσα σε αυτό. Μόνο αν ακολουθεί ένας μαθητής τον «σωστό» τρόπο ζωής, θα κοινωνικοποιηθεί με επιτυχία (Nieto, 2005).

Η Fordham (1988), αναλύει τον τρόπο συμπεριφοράς έξι μαύρων μαθητών που για να φτάσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, απαρνήθηκαν τη «μαύρη» φυλή τους και τον πολιτισμό τους και ενεργούσαν σύμφωνα με τον τρόπο των «λευκών». Αυτό όμως συχνά ερμηνεύεται σαν συμμαχία με την κυρίαρχη ομάδα καταπίεσης και ένδειξη «προδοσίας» και εγκατάλειψης της κληρονομιάς και της ταυτότητάς τους (Fox, 1990).

Σύμφωνα με τον Gorski (2007) αυτή η προσέγγιση της αφομοίωσης, μόνο επίτευξη πραγματικής αλλαγής δεν είναι. Αποτελεί κατάλοιπο αποικιοκρατικής αντίληψης και επιβράβευση της θεωρίας των ελλειμματικών ομάδων. Στην πραγματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης απλά ενισχύει τις ήδη ισχυρές ομάδες (Maoz, 2001).

Οποιαδήποτε εξάλλου εκπαιδευτική πολιτική μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που βασίζεται στο κοινό εθνικό στοιχείο, δεν θεωρείται επιτυχημένη (Banks, 2004). Άλλωστε το μοντέλο αυτό θεωρεί μεγάλο πρόβλημα την ύπαρξη των παιδιών των μειονοτήτων και αυτούς τους μαθητές «ελλειμματικούς» και η λύση που δίνουν είναι η γρήγορη εκμάθηση της γλώσσα υποδοχής, για να έρθει γρήγορα η αφομοίωση (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Έτσι δεν υπάρχει καμία αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα και σιγά σιγά χάνονται οι μητρικές γλώσσες και οι μειονοτικοί πολιτισμοί. Δεν διασφαλίζονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, επικρατεί παθητικότητα, περιθωριοποίηση, επιθετικότητα και συνεχιζόμενα πολύπλοκα προβλήματα (Θέμελης, 2009; Κεσίδου, 2008).

### Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, που εφαρμόστηκε και αυτό παράλληλα με το αφομοιωτικό στη δεκαετία του 1960 δεν έχει μεγάλη διαφοροποίηση στη νοοτροπία από το άλλο. Υπάρχει μία μικρή ανεκτικότητα στη διαφοροποίηση, καθώς οι παραδόσεις και η μητρική γλώσσα μπορούν να διατηρηθούν (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), τουλάχιστον στην ιδιωτική ζωή. Αλλά οι ομάδες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά είναι αυτές που θα ενσωματωθούν στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες μπορεί να υιοθετήσουν κάποιες παρεμβάσεις για ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών, αλλά δε θα αλλάξουν στις βασικές πρακτικές και στάσεις. Στόχος παραμένει η εναρμόνιση με τον κυρίαρχο πολιτισμό και η καλή εκμάθηση της επικρατούσας γλώσσας (Κεσίδου, 2008).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης, αν και αποδέχεται τον διαφορετικό τρόπο ζωής των μεταναστών, δίνει στους μαθητές μόνο τη δυνατότητα να προσαρμοστούν στα υπάρχοντα δεδομένα, χωρίς παρέμβαση. Έτσι, οι μαθητές αναγκάζονται να συμβιβαστούν με τις απαιτήσεις ενός σχολείου, αδιάφορο για τις ανάγκες όλων των μαθητών. Όσα καινούρια πολιτισμικά στοιχεία και αν εισαχθούν στο πρόγραμμα του σχολείου, αξιολογούνται βάση των κυρίαρχων προτύπων του υπάρχοντος πολιτισμού, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές αξίες ή αντιλήψεις (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Στην Αμερική εφαρμόστηκε την δεκαετία του ’60 με μαθητές της «μαύρης» φυλής που προσπάθησαν να ενσωματώσουν παιδιά της μειονότητας που μεταφέρονταν σε σχολικές μονάδες με πλειοψηφία «λευκών» μαθητών. Ο Felice (1972) διαπίστωσε ότι η τακτική αυτή έφερε τα εντελώς αντίθετα αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών της «μαύρης» φυλής, αλλά και πολλαπλασιάστηκαν οι προκαταλήψεις. Μία πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές από εθνικές μειονότητες όπως οι Αφροαμερικανοί, Ισπανοί κ.α., όσο χρόνο φοιτούσαν στις πρώτες σχολικές τάξεις, παρουσίαζαν επιδόσεις σε διάφορα μαθήματα, παρόμοιες με εκείνες των υπολοίπων. Όσο όμως μεγάλωνε ο χρόνος φοίτησής τους στο σχολείο και προχωρούσαν σε επόμενες τάξεις, οι επιδόσεις τους παρουσίαζαν πτώση. Πιθανολογείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαδραμάτιζε ρόλο στη μείωση της σχολικής επίδοσης αυτών των μαθητών. Ίσως υπάρχει μία πιθανή προκατάληψη για το επίπεδο της σχολικής επίδοσης στο οποίο μπορούν να κυμαίνονται διάφοροι μαθητές από μειονοτικές ομάδες. Αυτή είναι ουσιαστικά η λογική της αρχής της αυτοεκπληρούμενης προφητείας που προδιαγράφει αντιλήψεις και στάσεις του ανθρώπου για διάφορα κοινωνικά θέματα (Banks J. A., 1988).

### Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ξεκίνησε το 1970 σε Αμερική, Αυστραλία και Ευρώπη με την πεποίθηση ότι η κοινωνία είναι πολιτισμικά ανομοιογενής και αποτελείται από διαφορικές ιδιαίτερες ομάδες, και έτσι χρειάζεται μία μετάβαση σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, με σκοπό την καταπολέμηση ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Βασίζεται στη σκέψη ότι η κοινωνική ενότητα θα επιτευχθεί, μόνο αν έχουν όλοι οι πολιτισμοί ίσα δικαιώματα σε μία δημοκρατική κοινωνία. Στόχοι η παροχή ίσων ευκαιριών, η καλλιέργεια της αποδοχής και σεβασμού των άλλων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης περιθωριοποιημένων μαθητών.

Δεν θα πρέπει να το συσχετίζουμε με το διαπολιτισμικό μοντέλο. Στο μοντέλο αυτό της εκπαίδευσης οι μαθητές διδάσκονται με βάση τον πολιτισμό τους και στη μητρική τους γλώσσα. Συχνά, οργανώνονται προγράμματα συνεργασίας με σχολεία από άλλα κράτη (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Συνήθως φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία με διαφοροποιημένα προγράμματα. Στην Ελλάδα παρόμοια μορφή μπορεί να συναντηθεί στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, που η διδασκαλία γίνεται με δίγλωσσο και ειδικό διαμορφωμένο πρόγραμμα.

Κάποιες συντηρητικές φωνές στην εκπαίδευση αντιδρούν σε αυτό το μοντέλο, υποστηρίζοντας πως εμποδίζει την αλληλεπίδραση με τις πλειοψηφικές ομάδες. Άλλωστε υποστηρίζουν πως κάποιες αντιλήψεις και αξίες άλλων πολιτισμών δεν είναι άξιες σεβασμού και αποδοχής, καθώς συχνά καταπατούν θεμελιώδη δημοκρατικά δικαιώματα (Banks, 2004).

Από την άλλη και προοδευτικές φωνές στην εκπαίδευση επικρίνουν το πολυπολιτισμικό μοντέλο, γιατί θεωρούν ότι παραβλέπει τις αιτίες των διακρίσεων και τις ταξικές ανισότητες που εξακολουθούν να υφίστανται. Προκειμένου να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και να επιτευχθεί μία κοινωνική ομαλότητα, οδηγούμαστε σε ανισότητα και περιθωριοποίηση πάλι (Banks, 2004; Feinberg, 1996).

Έτσι, υπάρχει η άποψη ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο εγκυμονεί τον κίνδυνο να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα και να προκαλέσει διχασμό στην κοινωνία, αφού υπερτονίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και αυτοσυνειδησία των μειονοτικών ομάδων και εμποδίζει την ενσωμάτωση τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Κατά τον Θέμελη (2009) το πολυπολιτισμικό μοντέλο που εφαρμόστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο για την ένταξη των πληθυσμών Ρομά και μετακινούμενων ομάδων δεν μπόρεσε να φέρει την ένταξη αυτών των μαθητών. Παρ’ όλο που ήταν πολλά υποσχόμενο, τόσο αυτό, όσο και το αφομοιωτικό που είχαν εφαρμοστεί ήταν πολιτικές που στόχευαν σε συγκεκριμένες ομάδες και προσέφεραν βραχυπρόθεσμες λύσεις σε συνεχιζόμενα και πολύπλοκα προβλήματα. Εγκυμονείται λοιπόν ο κίνδυνος να αναπτυχθούν πολιτισμοί ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον και αντί της κοινωνικής συνοχής να οδηγηθούμε σε «παράλληλες κοινωνίες» (Κεσίδου, 2008).

### Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό, στη δεκαετία του 1980 σε Αμερική και Αγγλία, δίνει σημασία στις δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ισχυρίζεται ότι δε γίνεται να παραμελούμε τον θεσμικό ρατσισμό, δίνοντας θέση έτσι σε θεωρίες ελλειμματικών ομάδων (Nieto, 2005). Η κοινωνία στους διάφορους τομείς της (κοινωνικό, πολιτικό), εξακολουθεί να είναι ρατσιστική. Στον εκπαιδευτικό τομέα για παράδειγμα εξακολουθούν να υπάρχουν «κρυφές» διαδικασίες που μπορεί να οδηγούν σε περιθωριοποίηση, όπως σχέση με οικογένειες, αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αποκλεισμός από διαδικασίες ή δραστηριότητες, κ.α. Χρειάζεται να αλλάξουν οι μηχανισμοί της εκπαίδευσης και του κράτους, για να μπορέσουν να εξαλειφθούν εντελώς και τα φαινόμενα ρατσισμού.

Όπως αναφέρει ο Μάρκου (1996), σκοπός του μοντέλου είναι η ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η δημοκρατική αντιμετώπιση όλων των παιδιών, εξαλείφοντας κάθε υποψία ξενοφοβίας και ρατσιστικής αντιμετώπισης. Το αντιρατσιστικό μοντέλο θεωρεί ότι η εξάλειψη του ρατσισμού είναι πολιτικό θέμα. Θα πρέπει επομένως να καταπολεμηθεί κάθε ρατσιστική στάση και συμπεριφορά σε όλες τις κοινωνικές δομές και θεσμούς, όπως είναι για παράδειγμα και η σχολική μονάδα (Κεσίδου, 2008). Έτσι όμως ελλοχεύει το ενδεχόμενο να γίνει η εκπαίδευση προϊόν πολιτικής εκμετάλλευσης (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

### Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο, δεκαετία του ’80, σε Ευρώπη, οι πολιτισμικές διαφορές δεν οδηγούν σε διάκριση, αλλά σε γόνιμη αντιπαράθεση και συχνά αναθεώρηση. Σημαίνει υπέρβαση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, επίθεση σε εθνικιστικές αντιλήψεις και σκέψεις, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, εκτίμηση του διαφορετικού, αλληλεγγύη, προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση και τη ζωή (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Δαμανάκη (2003) είναι η γνωριμία των πολιτισμών που εκπροσωπούνται στην κοινωνία, η άρση τυχόν εμποδίων στην αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών και οι πολιτισμικές ανταλλαγές μεταξύ τους. Στο μοντέλο αυτό βασικό ρόλο έχει η «ένταξη» του επιμέρους, της ετερότητας σε ένα ευρύτερο σύνολο, όχι όμως με τη σημασία της ενσωμάτωσης ή της αφομοίωσης, που οδηγούν σε προσκόλληση με απώλεια αρχικών χαρακτηριστικών της, αλλά ολοκληρωμένη, αυτοτελής και ακέραια, τμήμα ενεργό και συνδεδεμένο με το σύνολο (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007).

Κατά τον Σταμέλο (2002), το κράτος και η πολιτική του παίρνει θέση απέναντι στα μειονοτικά στοιχεία και αποδέχεται ή όχι την ύπαρξη των οικουμενικών στοιχείων ως βάση κάθε κουλτούρας. Η στάση που θα πάρει μπορεί να οδηγήσει σε προστασία ομάδων, αλλά και αναπόφευκτη σύγκριση και ιεράρχηση προς όφελος του ισχυρού. Μπορεί λοιπόν το σχολείο να χάσει το ρόλο του και την ισχύ του ως προς το διαπολιτισμικό του προσανατολισμό. Αν και στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση φάνηκε να έχει σχετική επιτυχία, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά διλήμματα ως προς τον κυρίαρχο λόγο εφαρμογής της, την εθνική ταυτότητα που προβάλλει και τη στάση απέναντι στις άλλες κουλτούρες (Σταμέλος, 2002). Έτσι, προβάλλεται για ακόμη μία φορά ότι ίσως μόνο η συνεχής κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, θα εγγυηθούν τη διασφάλιση της βασικής αξιοπρέπειας μέσα σε μία τάξη.

## Ιστορική αναδρομή και νομικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη δεν έχει μεγάλη παράδοση. Η εξέλιξη που σημειώθηκε είναι αργή και με εμπλοκή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας από άλλα κράτη. Ίσως αυτό να έχει να κάνει ορισμένες αρνητικές συγκυρίες που έλαβαν χώρα στην ιστορία της Ελλάδας, όπως η μικρασιατική καταστροφή, οι δικτατορίες το 1937 και 1967, ο μετακατοχικός εμφύλιος πόλεμος και κάποιες συντηρητικές κυβερνήσεις που δεν επέτρεψαν το κράτος να ασχοληθεί με τη σωστή διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων στην κοινωνία μας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπου και υπήρξε μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα από Βαλκάνια ακολούθησε κυρίως αφομοιωτικά μοντέλα , που συχνά οδήγησαν σε αδιέξοδα και προβληματισμούς. Αυτό οδήγησε σε ανάγκη για αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής και σε νέα μέτρα (Μάρκου Γ. , 2011). Θεσμοθετούνται τάξεις υποδοχής και τμήματα φροντιστηριακά, για να επιτευχθεί η προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών κυρίως από Δυτική Ευρώπη στην ελληνική σχολική τάξη και κοινωνία (Φ.Ε.Κ 818- 2/Ζ/4139/20.10.80 και Ν. 1014/1983 άρ.45). Η διδασκαλία θα γίνεται με δίγλωσσο πρόγραμμα. Πολλοί μαθητές φοιτούν ωστόσο σε ιδιωτικά ξένα σχολεία στην Ελλάδα και σπάνια διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής.

Ο Ν.2413/96 καθιέρωσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ίδρυση σχολείων με σκοπό την «παροχή εκπαίδευσης σε ομάδες με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Σύμφωνα με το 34 άρθρο του νόμου, το αναλυτικό πρόγραμμα αυτών των σχολείων είναι το ίδιο με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Παράλληλα τρέχουν ευρωπαϊκά διαπολιτιστικά προγράμματα και η πρόσθετη στήριξη (Νικολάου, 2008). Προτιμώνται εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την μητρική γλώσσα των μαθητών για την πλήρωση θέσεων σε διαπολιτισμικά σχολεία. Η ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ξεκινά το 2001, η ανάμειξη των πανεπιστημιακών τμημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ευρωπαϊκά προγράμματα επιδιώκουν την καλύτερη και μαζικότερη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες της εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., 2006).

Ωστόσο, τον κίνδυνο να επικρατήσουν διαχωριστικές γραμμές και να καλυφθούν με τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μειονοτικά σχολεία που θα περιθωριοποιούν συγκεκριμένες ομάδες, όπως τσιγγανοπαίδες και μουσουλμανοπαίδες, τόνισε ο Δαμανάκης (2000, 2011). Ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θεωρείται εντελώς επιτυχές, αν προγραμματίζεται μόνο μία διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων που παραπέμπει σε συγκεκριμένη ομάδα, αλλά πρέπει να υπάρχει μία ολική μεταμόρφωση της σχολικής διαδικασίας και δραστηριοτήτων που απευθύνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Επιπλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αφορά μόνο αλλοδαπούς μαθητές, αλλά όλους τους μαθητές μιας κοινωνίας και τον τρόπο επικοινωνίας τους (UNICEF, 2001). Επομένως η εφαρμογή της δε θα πρέπει να περιορίζεται σε ορισμένα μόνο σχολεία όπου αναπαράγονται συγκεκριμένα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Εξάλλου, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ιδιωτικά σχολεία, όπως αγγλόφωνα, γαλλόφωνα, μειονοτικό γυμνάσιο Ξάνθης, σχολείο Αρμενοπαίδων (Νικολάου, 2003),αποκλείει τους μαθητές από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σχολείου.

Μετά το 2000 το κράτος απέφυγε τη δημιουργία αποκλειστικά μειονοτικών σχολείων. Υπήρξε μία κίνηση για νέα βιβλία, νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ανάδειξη των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και παραγωγή διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού (Κουτσούκος & Βασιλειάδης, 2018). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ενώ το νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο διασφαλίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών και προσπαθεί να τα υποστηρίξει με υποδομές και θεσμούς, στην πράξη υπάρχει ασάφεια σε σκοπούς, αρχές και πρακτικές με κίνδυνο να οδηγηθούμε σε αφομοιωτικά ή εθνοτικά- μειονοτικά μοντέλα (Μάρκου Γ. , 2011).

Τελευταία προσπάθεια έγινε από το κράτος τα τελευταία χρόνια με τους ν.4415/2016, ν.4251/2014, ν.4115/2013 και Κ.Υ.Α. με αριθμό 152360/ΓΔ4, (ΦEK 3049 B, 2016), όπου ορίζεται πλέον η διδασκαλία και δεύτερης γλώσσας σε δημόσια σχολεία, όταν απαιτείται λόγω αναγκών. Θεσμοθετείται η απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών και λαμβάνεται μέριμνα για διδασκαλία άλλης θρησκείας σε κάποια σχολεία. Εκπονούνται σχολικά προγράμματα με ανάλογο αντιρατσιστικό διδακτικό υλικό και ιδρύονται νέες δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων και Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Υπάρχει όμως επιτακτική ανάγκη για συνολική αλλαγή στη σημερινή διδακτική πρακτική. Χρειάζεται μετατόπιση της εστίασης από εθνικό επίπεδο σε παγκοσμιοποιημένο. Η παγκόσμια εκπαιδευτική τάση τοποθετεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κέντρο των παγκοσμίων αλλαγών. Ένα σημείο καμπής στην αναμόρφωση της εκπαίδευσης δόθηκε από τη δήλωση του 1999 στη Μπολόνια, που υπογράφηκε από Υπουργούς Παιδείας 29 κρατών. Το έγγραφο βασίζεται σε καθορισμένους με σαφήνεια στόχους και στη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, ώστε να ενισχυθεί η επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των πολιτών μέσα στη διεθνή ευρωπαϊκή ανταγωνιστικότητα. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της μεταρρύθμισης είναι η διεθνοποίηση του προγράμματος σπουδών που θα είναι ανοικτό στις ευρωπαϊκές αξίες (Savu, 2014).

Έπειτα από τα διαδοχικά στάδια που πέρασε η διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην Ελλάδα και στις ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης, καταλήξαμε ή θα έπρεπε να καταλήξουμε στο τελευταίο στάδιο, αυτό της ισότιμης μεταχείρισης και συμμετοχής όλων των ατόμων στην κοινωνία. Αυτό θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα του πολιτισμού και των κοινωνικών κινημάτων που αναπτύχθηκαν για τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την αναγνώριση της διαφορετικότητας του καθένα και ιδιαίτερα του παιδιού (Στασινός, 2016).

## Εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης –προβλήματα

Σύμφωνα με την Fontana (2019), οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές που επικρατούν στην Λατινοαμερική και αφορούν τη δίγλωσση εκπαίδευση και την εφαρμογή μέτρων προσανατολισμένων με βάση το έθνος και τη φυλή, δεν έχουν αποδώσει όπως αναμενόταν. Αντίθετα, ενίσχυσαν τη διάκριση και την περιθωριοποίηση και δημιούργησαν περισσότερα προβλήματα αφού δεν υπήρχαν κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί στη δίγλωσση εκπαίδευση και οι γλώσσες που μπορεί να ομιλούνται σε μία τάξη ήταν συχνά περισσότερες από δύο (López, 2010; Katz & Chumpi Nantip, 2014).

Πολλά παγκόσμια εκπαιδευτικά συστήματα έχουν σε υψηλή προτεραιότητα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δέχονται όμως κριτική εξαιτίας της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσα δικαιώματα στη διδασκαλία και στη γνώση (Booth & Ainscow, 1998).

Στη χώρα μας υπάρχουν κάποια σχολεία, όπως τα μειονοτικά των μουσουλμάνων της Θράκης ή τα διαπολιτισμικά, που ακολουθούν προγράμματα διδασκαλίας που απευθύνονται στοχευμένα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες. Η χρήση του όρου μειονοτική ομάδα παραπέμπει αμέσως όμως σε διαχωριστική γραμμή και στην περιθωριοποίηση κάποιων ατόμων συγκριτικά με τον εθνικό πληθυσμό μιας χώρας. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια το διαχωρισμό των μειονοτικών μαθητών από τους υπόλοιπους της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Μια τέτοια όμως πολιτική οδηγεί άμεσα στο στιγματισμό και ταυτόχρονα στον αποκλεισμό έστω και εκούσιο, κάποιων μαθητών από τη γενική σχολική τάξη, στην οποία υπάρχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Στασινός, 2013). Έτσι, συχνά καλλιεργούνται συμπεριφορές και προκαταλήψεις του ευρύτερου κοινού απέναντι στα άτομα αυτής της ομάδας και αποτελούν αμφιλεγόμενο θέμα (Μάρκου Γ. , 2011). Για παράδειγμα, όσον αφορά τις τάξεις υποδοχής ή τα τμήματα ένταξης συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να πάρουν ατομική και ενδεχομένως πιο αποτελεσματική βοήθεια. Εντούτοις, προβληματιζόμαστε γιατί εκ φύσεως οι διαφορετικές αυτές δομές αποκλείουν κάποιους μαθητές και τους απομακρύνουν από τη γενική τάξη. Σε μία εποχή που επιζητείται το «ένα σχολείο για όλους» (Σούλης, 2008), είναι άσχημο το γεγονός ότι για πολλά παιδιά η παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων είναι τραυματική διαδικασία και τα οδηγεί σε απογοήτευση για τις ικανότητες τους και τη δυνατότητα μόρφωσής τους (Glasser, 1990). Έτσι, πολλοί μαθητές οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και το θέμα της συζήτησης γύρω από τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση συνεχίζεται (Angelides, 2008 ; Benjamin, 2002).

Παρά τις προσπάθειες ένταξης των παιδιών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο κυρίως με μεθόδους, όπως διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, παροχής βοήθειας έξω από την τάξη και ειδικά σχολεία, ο προσανατολισμός της αντιμετώπισης των διαφορών, βάσει της θεωρίας της ελαττωματικότητας ή διαφορετικότητας εξακολουθεί να παραμένει βαθιά ριζωμένος σε πολλά σχολεία και τάξεις (Ainscow, 1998).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τέτοια δομή, που να μπορούν να παρακολουθήσουν την κοινή γενική εκπαίδευση ορισμένα μόνο παιδιά και όχι όλα. Κάποιοι μαθητές, είτε ανήκουν σε ειδική κατηγορία λόγω αναπηρίας, είτε λόγω διγλωσσίας ή πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, θεωρούνται μειονεκτικής θέσης και δεν μπορούν να ανταπεξέρθουν σ’ αυτή τη μορφή του συστήματος (Vlachou, 2006). Κατά τον Μάγο (2005), κάποιες δυσκολίες οφείλονται σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που επειδή προϋπήρχαν στη μάθηση σε προηγούμενο χρόνο, εμποδίζουν νέες γνωστικές διαδικασίες.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδος χαρακτηρίζεται από μεγάλες αλλαγές και γίνονται προσπάθειες για συνεχείς μεταρρυθμίσεις για την καλύτερη διευθέτηση προβλημάτων περιθωριοποίησης και ομαλής ένταξης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Σύμφωνα με τον Καραμητόπουλο (2015) η Ελλάδα έκανε μεγάλη πρόοδο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αλλά η πρόοδος αυτή δεν έχει ακόμη λύσει αποτελεσματικά πολλά προβλήματα που ζητούν άμεσα λύση σε αυτούς τους χώρους.

## Προτάσεις άρσης των προβλημάτων

Από την αρχή σχεδόν της δεκαετίας του 1990 μία νέα φιλοσοφία ή ένα καινοτόμο κίνημα «συμπερίληψης» ξεκινά να καλλιεργείται σε πολλά μέρη του κόσμου (UNESCO, 1996). Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της είναι ότι αναφέρεται σε σύνολο μαθητών σε μία τάξη και όχι σε συγκεκριμένους μαθητές με ιδιαιτερότητες, που τονίζονται τα στοιχεία διαφοροποίησης, όπως τα εκπαιδευτικά μοντέλα της ένταξης. Εμπόδια αυτής της μορφής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται για χειρισμό παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, κάποιες στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, η κουλτούρα του σχολείου και η εμμονή στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Δεν προσδίδουμε έμφαση στην ιδέα της ένταξης, όπου χρειάζεται να γίνουν πρόσθετες ρυθμίσεις ώστε να εξυπηρετούνται κάποιοι μαθητές μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που παραμένει σε πολλά άθικτο. Κάνουμε κινήσεις με αίτημα τη συνεκπαίδευση, που σκοπός της είναι να αναδομήσουμε τα σχολεία, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών (Clark, Dyson, & Millward, 1995).

Ο προσανατολισμός που δόθηκε προς τη συνεκπαίδευση ήταν το κύριο γνώρισμα της διακήρυξης της Σαλαμάνκα με θέμα «Αρχές πολιτική και πρακτικές στην ειδική αγωγή», μία διακήρυξη που συνυπέγραψαν το 1994 εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών(UNESCO, 1994).

H διακήρυξη αυτή αναφέρει ότι *«τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων σχολικών κοινωνιών, οικοδόμησης μιας συνεκτικής κοινωνίας και επίτευξης του στόχου εκπαίδευση για όλους»* (Unesco, 1994, σελ.9). Έτσι, θα δοθεί καλύτερη και πιο ουσιαστική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές και θα βελτιωθεί και το επίπεδο διδασκαλίας, για να υπάρχει η αναλογία σε κόστος και απόδοση στους εκπαιδευτικούς στόχους (Ainscow, 1998). Η φοίτησή τους σε γενικά σχολεία τους επιτρέπει να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, να παρακολουθούν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα και να προσαρμόζονται στο φυσικό σχολικό περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια αναζητούνται συνεχώς οι τρόποι για να αναπτυχθούν καλύτερες συμπεριληπτικές πρακτικές σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε να μειώσουν το φαινόμενο της περιθωριοποίησης. Σημαντικό ερώτημα αποτελεί το πώς τα σχολεία γίνουν πιο συμπεριληπτικά όσον αφορά τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην κουλτούρα, αναλυτικό πρόγραμμα και κοινωνία του σχολείου (Dyson, Howes, & Roberts, 2002).

Θα πρέπει επίσης να σκεφτόμαστε πάντα ότι η επαφή με το «διαφορετικό» δεν είναι αρκετή από μόνη της, εάν η κοινωνική εμπειρία της ετερότητας δεν έχει μετασχηματιστεί σε μία ατομική μαθησιακή εμπειρία (Paige, 1993). Η διαπολιτισμική μάθηση χρειάζεται αλληλεπίδραση των ατομικών και των συλλογικών εμπειριών με άλλους πολιτισμούς και όχι μία απλή επαφή (Brewer, 1996; Gaertner, Dovidio, & Bachman, 1996).

Για να θεωρείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα επιτυχημένο πρέπει όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας να συνεργάζονται, να αντιμετωπίζονται ισότιμα, να υπάρχουν κοινοί στόχοι, να υπάρχει υποστήριξη από αρμόδιες αρχές και να καλλιεργείται η προσπάθεια γνωριμίας του άλλου και αποδοχής του. Αν μάλιστα μπορεί να επιτευχθεί η κατάλληλη δημιουργία συναισθηματικών και φιλικών δεσμών, τότε μπορούμε να μιλάμε για επιτυχημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Pettigrew, 1998).

## Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Με τον όρο συμπερίληψη ή ολική εκπαίδευση, που είναι η απόδοση του αγγλικού “inclusive education” εννοούμε εκείνο το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου όλοι οι μαθητές φοιτούν στο ίδιο σχολείο, δεν υπάρχουν διακρίσεις και παρέχονται ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές. Πολλοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι ξεκάθαρη η έννοια του όρου «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και υπάρχει ασάφεια (Ainscow, Farrell & Tweddle,2000; Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006).

Η συμπερίληψη, ή όπως ονομάζεται από κάποιους ερευνητές «ολική εκπαίδευση» (Στασινός, 2016), περιλαμβάνει διαδικασίες για να αυξηθεί η μαθητική συμμετοχή και να μειωθεί ο αποκλεισμός που προέρχεται από το αναλυτικό πρόγραμμα ή την φιλοσοφία των σχολείων. Η βιβλιογραφική έρευνα για την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, μέχρι πρόσφατα επικεντρωνόταν κυρίως στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και στην ειδική αγωγή και συχνά παράβλεπε άλλα θέματα διαφορετικότητας (Lingard, 2007).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όμως και έννοιες, όπως ισότητα και αντιρατσισμός, άπτονται της συμπερίληψης. Η συμπερίληψη μεταμορφώνει τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια των μαθητών από πρόβλημα που πιθανόν να το έβλεπε κάποιος, σαν κίνητρο για περαιτέρω μάθηση και ως ευκαιρία μεγαλύτερης δημιουργίας (Ainscow,2005; Booth et all, 2000).

Ένας αποδεκτός ορισμός είτε αναφερόμαστε σε μαθητές με ειδικές δυσκολίες είτε για διαπολιτισμική εκπαίδευση, διατυπώθηκε το 1991 από τον Sailor. Είναι η φοίτηση των μαθητών με ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους μαζί τους συνομήλικούς τους, ώστε και να τηρείται η αναλογία της κοινότητας και οι μαθητές να αλληλεπιδρούν με την κοινωνία καλύτερα. Τα σχολεία που ασπάζονται την φιλοσοφία της συμπερίληψης, διαμορφώνουν όλο το περιβάλλον του σχολείου, για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών. Δεν έχουν σκοπό να αλλάξουν τα παιδιά με βάση το σύστημα του σχολείου (Erten & Savage, 2012).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εστιάζεται μόνο στα προβλήματα των μαθητών, αλλά κατά τους Booth και Ainscow (1998, 2002), εστιάζεται στη διαμόρφωση της κουλτούρας, πολιτικής και πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς επίσης και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για να μπορούν να ανταποκρίνονται στην διαφορετικότητα των παιδιών και να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση.

Αποτελεί λοιπόν εκπαιδευτική φιλοσοφία που στοχεύει στην καταπολέμηση όλων των διακρίσεων και περιθωριοποιήσεων. Επιδιώκει να υπάρχει ισότητα όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως καταγωγής και οικονομικής κατάστασης, και να οργανωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα για την όσο μεγαλύτερη ολική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011; Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου ,2013).

Υπάρχουν ωστόσο και ορισμένοι που θεωρούν τη συμπερίληψη ως μία αρνητική εξέλιξη και θα αναφέραμε σε Avramidis και Norwich (2002) για να ιδωθεί και μία αντίθετη άποψη. Άλλωστε, το συμπεριληπτικό «κίνημα» οδήγησε σε πολλές αντικρουόμενες απόψεις και εντάσεις, καθώς υπάρχουν σχολεία, που προσπαθούν να απομακρύνουν παιδιά που διαφοροποιούνται ή ζητάν περισσότερα χρήματα για να τα εκπαιδεύσουν (Bines, 1995, Gold et all,1993, Hornby, 1999, Royse & Florian, 1997, Wilson,1999). Άλλωστε υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που είναι δύσπιστοι ως προς τη δυνατότητα της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών (Liasidou,2012; Simon, 2005).

## Αρχές & στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι στόχοι ενός σχολείου σε μία διαπολιτισμική κοινωνία πρέπει να είναι η απόκτηση της ικανότητας για την αντίληψη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της ικανότητας για κριτική της κουλτούρας και από κοινού ανάπτυξης νέων μορφών οργάνωσης.

Κατά τον Banks (1993) που ήταν πρωτεργάτης και υποστηρικτής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασικοί στόχοι είναι να αυξηθεί η σχολική επίδοση και η αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών. Να αναπτύξουν όλοι θετική στάση απέναντι σε συμμαθητές τους και γενικότερα τους πολίτες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως πολιτισμός, φυλή, εθνικότητα και θρησκεία. Απώτερος σκοπός είναι η βελτίωση του επιπέδου όλων των παιδιών και η βοήθεια σε αυτά, ώστε να εξελιχθούν όλα σε ενεργά κοινωνικά μέλη με καλλιεργημένα τα αισθήματα του αλληλοσεβασμού και της συνεργασίας. Ο σεβασμός στους μαθητές μπορεί να επέλθει μέσα από την υιοθέτηση πολυπολιτισμικών διαδικασιών αξιολόγησης και ελέγχου (Banks, 2004).

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2007, 2008), οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν την απομάκρυνση από το εθνοκεντρικό πρόγραμμα και διαπολιτισμική διεύρυνσή του, η συνεκπαίδευση μαθητών από όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, η αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων των παιδιών με στόχο την συναισθηματική ασφάλεια και βελτίωση της σχολικής επίδοσης και την συνειδητοποίηση ότι κάθε αντίληψη είναι σχετική. Βασική αρχή όμως θεωρεί την ανάλογη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην έρευνα, στην επιμόρφωση και στη συνεργασία, εάν θέλει να προχωρήσει και να είναι ουσιαστική (Robinson, 2017)

# Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

## Ο ρόλος του σχολείου

Κάθε σχολική τάξη περιλαμβάνει ένα μωσαϊκό μαθητών με διαφορετικά ήθη και έθιμα. Ο ρόλος του σχολείου είναι να καλλιεργεί το γνωστικό και μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, χωρίς να παραβλέπει την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Χρυσαφίδης, 2000). Το σχολείο μεταδίδει βασικές αξίες για την αποδοχή όλων των μαθητών, ενθαρρύνει το σεβασμό της ανθρώπινης προσωπικότητας και δικαιωμάτων και κατ’ επέκταση το σεβασμό της ακεραιότητας του πλανήτη (Booth & Ainscow, 2011).

Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης, ως μέσο για προώθηση του δημιουργικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και όχι ως πρόβλημα (Petrou et all., 2009; Αγγελίδης, Στυλιανού & Leigh, 2006). Είναι επίσης σημαντικό να ειπωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές, αλλά σε όλους (Κεσίδου, 2008; Πανταζής, 2003). Και δε θα πρέπει να εφαρμόζεται μόνο σε γιορτές, αλλά ως παιδαγωγική αρχή σε κάθε δράση του σχολείου και με συνεργασία γονέων (Πανταζής, 2003).

Χρειάζεται εστίαση στην ψυχοσυναισθηματική προσέγγιση των μαθητών και επισήμανση της αξίας των πολιτισμικών διαφορών, της ιστορίας και του πολιτισμού όλων (Gay, 2002). Η παροχή ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο βελτιώνει την απόδοση των καθηγητών και των μαθητών. Όσο τα μέλη της κοινότητας του σχολείου αισθάνονται ασφαλή και αντιμετωπίζονται με σεβασμό, τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα των σχολικών επιτευγμάτων (Tubbs & Garner, 2011).

Το αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής μάθησης θα πρέπει να είναι η διαπολιτισμική δεξιότητα, μια μακροπρόθεσμη αλλαγή της συνείδησης ενός ατόμου, της στάσης του, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του, που θα επιτρέπει τη θετική και αποτελεσματική αλληλεπίδραση με συμμαθητές από άλλους πολιτισμούς είτε στο ίδιο κράτος, είτε στο εξωτερικό (Bennett, 2017).

Ωστόσο, όλοι γνωρίζουμε ότι η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να εφαρμοστεί αν δεν υπάρξει πλήρης και ανεπιφύλακτη συμμετοχή και υποστήριξη των διδασκόντων, αφού αυτοί είναι οι κύριοι παράγοντες της κοινωνικής αλλαγής (Savu, 2014).

## Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέας διαπολιτισμικής αγωγής

Ο Cummins στο οπισθόφυλλο του βιβλίου του «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση» (2003) αναφέρει: *«Αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν πολλά από τους δίγλωσσους και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τότε και οι μαθητές είναι πιθανό να μη μαθαίνουν τίποτα απ' αυτούς.»*

Είναι γεγονός ότι κάποιες εκπαιδευτικές πολιτικές προσπάθησαν να μειώσουν την αυτονομία και το ρόλο των εκπαιδευτικών στο θέμα της διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεων. Στην Αγγλία δόθηκε έμφαση στην κεντρική ρύθμιση και στον απόλυτο έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ανομοιογενείς τάξεις με την επιβολή συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών και αφαιρώντας την πρωτοβουλία από τους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Winch et al., 2015).

Μπορεί με τον νόμο 2413/96 να καθορίζονται κάποια προσόντα για τον διορισμό των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά σχολεία και να αναγνωρίζονται ως φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά δεν ζητήθηκε ποτέ η άποψη και οι εμπειρίες τους για το συνολικό επαναπροσδιορισμό και διαμόρφωση του προγράμματος και του τρόπου διδασκαλίας στις διαπολιτισμικές σχολικές μονάδες (Μαυρογιώργος, 2008). Αν και παράγοντες όπως η κατάσταση στο σχολείο, η εκπαιδευτική πολιτική, η τοπική κοινωνία και η δυνατότητα χρηματοδότησης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή της συμπερίληψης στην τάξη, ο βασικός παράγοντας είναι και παραμένει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, αφού αυτός θα κληθεί να την εφαρμόσει στην τάξη (Αγγελίδης, 2011).

Eίναι ο μεμονωμένος δάσκαλος που οφείλει ν’ αντιμετωπίσει τις επιπτώσεις των θεσμικών εκπαιδευτικών δομών και να πετύχει την ισορροπία αυτών με τις ανάγκες μίας πολυπολιτισμικής τάξης στη σχολική μονάδα. Η παγκοσμιοποίηση και η πολιτιστική πολυμορφία οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αχαρτογράφητες περιοχές, που οφείλει να φτιάξει δικούς του νέους κανόνες και αυτό οδηγεί σε ψυχολογική πίεση σε ένα συχνά συντηρητικό επάγγελμα (Marginson, 2000).

Υπάρχουν επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί που φοβούνται να ασχοληθούν με θέματα διαφορετικότητας, γιατί δεν ξέρουν και δεν είναι καταρτισμένοι για να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις και συζητήσεις μέσα στην τάξη (Simon, 2005). Επιπλέον αναλόγως τη βαθμίδα εκπαίδευσης που απευθύνονται, πρέπει να έχουν ανάλογες αρμοδιότητες και ευθύνες (Teekens, 2003). Είναι πολύ σημαντικό ένας δάσκαλος να ξέρει την ιστορία και τον τρόπο ζωής της οικογένειας των μαθητών του, τις προηγούμενες εμπειρίες του και τις πολιτισμικές καταβολές, για να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία. Η χρήση υλικού στη μητρική γλώσσα των μαθητών και των πολιτισμικών στοιχείων τους, μπορεί να βοηθήσει στη διαδικασία της μάθησης και απόκτησης γνώσεων (Villegas & Lucas, 2002).

Πολλοί εκπαιδευτικοί συχνά οδηγούν σε περιθωριοποίηση κάποιους μαθητές με τις πρακτικές τους και μπορεί να ευνοούν άλλους (Kumashiro,2015; Montgomery, 2001). Χρειάζεται επομένως να επαγρυπνούν όσον αφορά και τις δικές τους αντιλήψεις απέναντι στους μαθητές και να ελέγχουν αν αυτές επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών, για να ερμηνεύουν συμπεριφορές και αντιδράσεις μέσα στην τάξη (Ainscow,1998; Banks, 2004;). Απαιτείται μεγάλη προσοχή στον τρόπο που κινούνται μέσα στην τάξη, στις συζητήσεις τους και στα μηνύματα που στέλνουν (Μαυρογιώργος, 1983).

Σύμφωνα με τον Μάγο (2005), η διαπολιτισμική ικανότητα και ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού αποκτάται με προσπάθεια, ειδική κατάρτιση και προσωπική εργασία. Οι κοινωνικές δεξιότητες που οφείλει να έχει, τον βοηθούν να διαχειριστεί σωστά την ετερότητα και να διαμορφώνει νέες διδακτικές στρατηγικές. Για να τις αποκτήσει όμως αυτές, θα πρέπει συχνά να αναθεωρήσει παλιές προσωπικές αξίες, να αποκτήσει διαπολιτισμικές επικοινωνιακές τεχνικές και να επαναπροδιορίσει και διαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό (Gay, 2002; Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Πολύ λοιπόν καθοριστικός ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική τάξη, αφού αυτός εξοικειώνει τους μαθητές με την ετερότητα και διαμορφώνει τις μελλοντικές κοινωνικές αντιλήψεις τους και συμπεριφορές (Τολούδη & Μαλιγκούδη, 2008). Όπως όμως χαρακτηριστικά τονίζει η Savu (2014), ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολη φαίνεται η αλλαγή της στάσης και του ρόλου ενός ατόμου σε νέες καταστάσεις, ο εκπαιδευτικός ήταν από πάντα έτοιμος στην πρόκληση της διαπολιτισμικότητας, λόγω της φύσης της εργασίας τους.

## Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

Για να καταλάβουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο, είναι σημαντικό να εξηγήσουμε δύο βασικές έννοιες που συνοδεύουν την αποτελεσματικότητα στο έργο του, την επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα. Με τον όρο «επάρκεια» εννοούμε την ικανότητα που απαιτείται για κάτι, ενώ «ετοιμότητα» την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος άμεσα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται και να αντιδράει σωστά ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας. (Μπαμπινιώτης, 2002). Επαρκής εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική τάξη κατά τον Banks (2004) είναι εκείνος που διακατέχεται από δημοκρατικά ιδανικά στη ζωή του και μπορεί να αντιληφθεί και να προβάλλει τις διαφορετικές πολυπολιτισμικές πλευρές κάθε θέματος. Η διαπολιτισμική δεξιότητα του εκπαιδευτικού απαιτείται σε ένα διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έρχονται σε επαφή με πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, να καλλιεργούν τέτοια μέσα στην τάξη και να υπάρχει και η ανάλογη αξιολόγηση, για τη δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης (Vassalo, 2014; Spinthourakis, 2007).

Υπάρχει η άποψη ότι σημαντικοί παράγοντες της ετοιμότητας και δεκτικότητας των εκπαιδευτικών για μεταρρυθμίσεις είναι τα χρόνια υπηρεσίας και η επικοινωνιακή ικανότητα. Κατά την Simon (2005) , που εκφράζει μεγάλη ανησυχία για τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η ετοιμότητα τους για την αντιμετώπιση πολυπολιτισμικών θεμάτων σχετίζεται κυρίως με τη γνώση, την εμπειρία και το πολιτιστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού. Από έρευνα όμως που έγινε (Berman & McLaughlin, 1976), εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία ήταν περισσότερο αρνητικοί σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, ενώ όσοι είχαν λεκτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ήταν πολύ αποτελεσματικοί. Η διαπολιτισμική εμπειρία είναι μία σημαντική γνώση, αλλά χρειάζεται και η ικανότητα να αναλύεις αυτή την εμπειρία και να συνδυάζεται από τον ανάλογο τρόπο σκέψης και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, για να διαμορφώσει τη σωστή διαπολιτισμική στάση στην τάξη (Καρανικόλα, 2015). Κατά τους Korthagen, Loughran, & Russell (2006), το να σπάσει ο εκπαιδευτικός την αλυσίδα που τον δένει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας είναι απαραίτητο και αυτό θα επιτευχθεί μόνο με την ανάλογη διαπολιτισμική κατάρτιση.

Αξίζει να σημειωθεί και η άποψη ότι επαρκής και έτοιμος εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική αγωγή είναι εκείνος που μπορεί να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον μάθησης με αλληλοσεβασμό συναδέλφων και μαθητών, με ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και διδάσκοντας αντικείμενα που είναι ελκυστικά σε όλους (Wlodkowski & Ginsberg, 1995).

Σύμφωνα με την άποψη της Robinson (2017), για να ερευνήσουμε σε ποια κράτη συναντάται η πιο αποτελεσματική μορφή συμπερίληψης, θα πρέπει να εξετάσουμε και την επιμόρφωση και κατάρτιση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς στις χώρες αυτές. Έτσι βλέπουμε ότι για παράδειγμα σε Σιγκαπούρη (Goodwin, 2012) και Φινλανδία (Malinen & Savolainen, 2012; Naukkarinen, 2010; Sahlberg, 2012) υπάρχει μία καλά οργανωμένη, συστηματικά προγραμματισμένη και με διαθέσιμους οικονομικούς πόρους εθνική στρατηγική για την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα που είχαν σημειώσει και οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2013) ότι η επάρκεια έχει να κάνει με την επιστημονική κατάρτιση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, ενώ η ετοιμότητα αφορά την ικανότητα να χρησιμοποιηθούν πρακτικά αυτές οι γνώσεις και αρχές. Ο εκπαιδευτικός που έχει και τα δύο αυτά στοιχεία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει και τις γνώσεις για θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, ξέρει να επιλέγει τις καλύτερες μεθόδους σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Η νέα πολυπολιτισμική τάξη λοιπόν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, που μέσα από την ανάλογη κατάρτιση θα καλύψουν τις ανάγκες του νέου μαθητικού δυναμικού (Simon, 2005).

### Πρακτικές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον

Ως αντίληψη ορίζεται η θεωρητική αφηρημένη πτυχή της σκέψης, οι πεποιθήσεις, τα «πιστεύω» κάποιου, που προέρχονται από εμπειρίες και ενασχόληση με κάτι. Η αντίληψη διαφοροποιείται από την πρακτική και είναι μεταβαλλόμενη, καθώς οικοδομείται παράλληλα με τα βιώματα (Gorodetsky, Keiny, & Hoz, 2006). Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι πολλές φορές το άτομο και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν αντιλαμβάνεται την ύπαρξη αυτών των αντιλήψεων (Beswick, 2004).

Πολλές έρευνες έχουν γίνει για να αναζητηθούν οι πρακτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε Ευρώπη και αλλού (Zembylas, McGlynn, Ferreira, & Bekerman, 2009). Οι εκπαιδευτικοί έχουν βασίσει συχνά τις στρατηγικές τους στις ατομικές τους πεποιθήσεις, αξίες και εμπειρίες. Επομένως, υπάρχει ανάγκη αναγνώρισης και αλλαγής των αξιών και πεποιθήσεών τους, για να επιτρέψουν στις στρατηγικές τους να εξελιχθούν σε πιο διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (Hajisoteriou, 2012).

Συχνά εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και προσπαθούν να ενσωματώσουν διαπολιτισμικές πρακτικές στη διδασκαλία τους, διακατέχονται από διαδεδομένες παρανοήσεις για το τι είναι πολυπολιτισμική εκπαίδευση και πώς πρέπει να εφαρμοστεί. Οι Aldridge, Calhoun & Aman (2000) αναφέρουν ορισμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών, τις οποίες μπορεί να συναντήσουμε συχνά ανεξαρτήτως εποχής ή γεωγραφικής τοποθεσίας. Έτσι κάποιοι υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει μόνο ως ξεχωριστό μάθημα ή σε συγκεκριμένα προγράμματα, ότι κάθε μαθητής αντιπροσωπεύει μία μόνο κουλτούρα αποκλειστικά, ότι δεν αρκούν τα υλικά μέσα για την οργάνωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και άλλες αντιλήψεις που θα τις συναντήσουμε στη χώρα μας ακόμη και τώρα, δύο δεκαετίες μετά από τότε που τα έγραψαν ο Aldidge και οι συνεργάτες του το 2000 στην Αμερική.

Συμβαίνει επίσης συχνά οι εκπαιδευτικοί να ερμηνεύουν τις δυσκολίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ως αποτέλεσμα μειωμένης προσπάθειας ή ικανότητας, ελλείψεων κινήτρων, απουσία ενδιαφέροντος από γονείς και γι’ αυτό χρειάζεται κάποια μορφή ειδικής παρέμβασης (Skrtic, 1991). Έτσι, είτε προσπαθούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών με κίνητρα, είτε απογοητεύονται και το αποδέχονται, χωρίς να αναζητήσουν άλλα εμπόδια που μπορούν να το προκαλούν. Τέτοια εμπόδια, κατά τη Δραγώνα (2003) μπορεί να είναι οι απειλές προς την ταυτότητα που ασκεί η εκπαίδευση σε αυτούς τους μαθητές και που οδηγεί σε μηχανισμούς άμυνας, όπως για παράδειγμα μέσω κάποιων αξιών ή ιδανικών αντίθετα με τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση προς τους μαθητές επειδή δεν εξυπηρετούν τα συμφέροντά τους και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Κάποιοι, αποδέχονται ως ανασταλτικούς παράγοντες στη μάθηση αυτών των μαθητών, εκτός από το οικογενειακό τους περιβάλλον, την έλλειψη κατάρτισης των ίδιων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ανελαστικότητα του αναλυτικού προγράμματος με τα μικρά χρονικά περιθώρια. Τα συμπεράσματα αυτά φαίνονται σε έρευνα που διενεργήθηκε με ευθύνη του ΙΠΟΔΕ και στην οποία φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν τη γλώσσα και όχι την ευφυία εμπόδιο στην προσαρμογή των μαθητών (Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005).

Σύμφωνα με τους Αγγελίδη, Στυλιανού & Leigh (2003) πολλά σχολεία λειτουργούν ως “χύτρα αφομοίωσης” του διαφορετικού, το οποίο ή περιθωριοποιείται ή αφομοιώνεται με το επικρατέστερο, καθώς παρουσιάζεται ως εμπόδιο της εύρυθμης λειτουργίας τους. Δεν ακούγονται πάντα και δεν λαμβάνονται υπόψη οι φωνές των παιδιών και δεν συμμετέχουν στην αξιολόγηση του σχολικού έργου. Το περιβάλλον επίσης των εκπαιδευτικών, κοινωνικό και πολιτισμικό, παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και στον τρόπο διδασκαλίας τους(Smith, 2000).

Κάποιες φορές με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα προωθούνται δασκαλοκεντρικά- συντηρητικά μοντέλα εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να μην ευνοείται η ευελιξία και να περιθωριοποιούνται οι μαθητές που δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το αυστηρό πρόγραμμα. Συχνά επίσης πίσω από την αποτυχία της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, κρύβεται η αδυναμία του διευθυντή να καλλιεργήσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα και να συμβάλλει στην απόκτηση μιας κουλτούρας συνεκπαίδευσης συνολικά από τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σούλης, 2008) .

Η βιβλιογραφία και η έρευνα υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται κυρίως από τη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά που περιθωριοποιούνται (Batsiou, & all, 2006; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Kim, 2010), από την αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών στην τάξη, και από την επιδίωξη να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και πρόκληση για βελτίωση και όχι σαν πρόβλημα (D'Cruz, 2007).

Έρευνα στον Καναδά (Leighton & Harkins, 2010) που αφορούσε τις αντιλήψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει το γυναικείο φύλο να δείχνει μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα πολυπολισμικότητας. Η πρακτική εξάσκηση ήταν θετικός συντελεστής, αλλά τα έτη και η μόρφωση δεν βοηθούσαν ουσιαστικά στη διαπολιτισμική προσέγγιση των μαθητών και της διδασκαλίας. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εμπλέκονται σε πολυπολιτισμικά προγράμματα πολύ περισσότερο από εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παρόμοιο συμπέρασμα για τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πόσο θετικοί ήταν σε επιπρόσθετη κατάρτιση και περαιτέρω επιμόρφωση συναντάμε και σε έρευνα στην Ελλάδα το 2009 (Τσολερίδου, 2009).

Ανάλογη έρευνα πάλι στην Ελλάδα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997), αναφέρει πως κάποιοι εκπαιδευτικοί επικρίνουν τον ρατσισμό και την ξενοφοβία και επιδιώκουν την ομαλή ένταξη αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, πολλοί από αυτούς υποστηρίζουν την λειτουργία μεμονωμένων και διαφορετικών σχολείων για μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και υπάρχει η άποψη της ύπαρξης ανώτερων και υποδεέστερων πολιτισμών.

Οι νέες προκλήσεις όμως είναι μεγάλες και χρειάζονται μεγάλες αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας. Τα περισσότερα σχολεία θεωρούν πολύ δύσκολο να συμμορφώνονται με αυτές τις αλλαγές (Fullan, 2007). Ενώ επιδιώκουν συχνά να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, θέλουν να κρατήσουν την επαφή με προηγούμενες μεθόδους διδασκαλίας. Επομένως υπάρχει διάσταση μεταξύ ανάπτυξης και συντήρησης. Κάποιες σχολικές μονάδες ακολουθούν εξελικτική πορεία και εμπιστεύονται νέες μεθόδους με κίνδυνο να καταστρέψουν ποιότητα δουλειάς του παρελθόντος, ενώ άλλες πιο συντηρητικές, αρνούνται το καινούριο και δεν υπάρχει καμία εξέλιξη. Αλλά για να προχωρήσουμε και να προοδεύσουμε, απαιτείται προσεκτική ισορροπία μεταξύ συντήρησης και εξέλιξης (Ainscow, 1998).

### Εμπόδια στο έργο των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικές ανάγκες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν ποικιλίες δεξιότητες, παιδαγωγικές προσεγγίσεις και αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους για να χειριστούν με επιτυχία τη διαφορετικότητα στην τάξη. Αλλά σίγουρα οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την υποστήριξη εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Διεύθυνση του σχολείου, σχολική και τοπική κοινότητα, κυβερνητικοί φορείς θα πρέπει να είναι στο πλευρό του στην προσπάθεια που καταβάλει για τη διαπολιτισμική κατεύθυνση (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2009).

Είναι λογικό το πολιτισμικό επίπεδο όπου ζει ένας εκπαιδευτικός να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει την εργασία και τους μαθητές του. Σύμφωνα με τον Ηargreaves (1995) μπορεί να θεωρηθεί ότι το σχολικό πολιτισμικό επίπεδο προσδιορίζει την πραγματικότητα και βοηθάει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αντιληφθούν τον εαυτό τους, το περιβάλλον που ενεργούν και τις ενέργειες που απαιτούνται. Όμως συχνά παλιοί εφαρμοσμένοι τρόποι, κληρονομημένοι από το παρελθόν, με επιτυχή αποτελέσματα, αποτελούν τροχοπέδη σε αντιμετώπιση νέων καταστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ερευνούν προσεκτικά, να αξιολογούν την εργασία τους και να διευρύνουν τις ικανότητές τους, για να μπορεί να εξελιχθεί το σχολείο (Senge, 1990).

Προκύπτουν όμως δυσκολίες κατά τον Slavin (2007), όταν οι ενταγμένοι μαθητές αποδίδουν κάτω του επιπέδου της υπόλοιπης τάξης και ο εκπαιδευτικός αγωνίζεται να προσαρμόσει τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες κάποιων μαθητών σε βάρος άλλων, που επιζητούν να εργαστούν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Παρόλο που τα περισσότερα σχολεία προσπαθούν να εντάξουν συμπεριληπτικές πρακτικές, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικά, υπάρχει μία γενική δυσπιστία όσον αφορά την επιτυχία τους (Ainscow, 1999; Clarketal,1995; Ballard, 1999; Αγγελίδης, 2005). Αρκετοί ερευνητές έχουν εντοπίσει εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν την ανάπτυξη αυτών των πρακτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού,2005).

Ένα από αυτά είναι η ελλιπής επιμόρφωση, που κάνει κάθε εκπαιδευτικό διστακτικό στη συνεκπαίδευση. Από τη φύση του επαγγέλματος απαιτείται συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη όμως, γιατί πρέπει κάποιος να συμβαδίζει με τις τελευταίες εξελίξεις. Αυτό δεν σημαίνει αποποίηση της παλαιότερης γνώσης, αλλά ολοκλήρωσή της και ανανέωση όταν χρειάζεται. Δύο είναι οι βασικές ιδεολογικές τοποθετήσεις που συναντά κανείς στον εκπαιδευτικό κύκλο, η μονοπολιτισμική και η πολυπολιτισμική θεώρηση. Ανάλογα με την ιδεολογία που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί, αντιδρούν και ενεργούν στην καθημερινή διδασκαλία τους. Στην καθημερινότητα όμως, υιοθετούν παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και περιστασιακά εμπλέκονται σε «διαπολιτισμικές στιγμές», όπου προσπαθούν να αλλάξουν ή να προσθέσουν πολυπολιτισμικό περιεχόμενο στη διδασκαλία τους (Hajisoteriou & Angelides, 2020).

Ένα ακόμη εμπόδιο στην χρησιμοποίηση διαπολιτισμικών διδακτικών πρακτικών είναι η έλλειψη γνώσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, πράγμα που δυσχεραίνει και τη διαδικασία της μάθησης, και την επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον(Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007).

Σε άρθρο της η Δημητριάδου (2012) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για την υλοποίηση όλων των διαπολιτισμικών πρακτικών, προϋποθέσεις βασικές είναι η επαγγελματική εξέλιξη των διδασκόντων, η καλλιέργεια θετικού κλίματος στην τάξη, η διαμόρφωση προϋποθέσεων για υψηλές επιδόσεις από όλους τους μαθητές και η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσα από την ανάλογη οργάνωση της διδασκαλίας. Βέβαια δεν αρκεί μόνο το κατάλληλο εκπαιδευμένο προσωπικό και οι ανάλογες πρακτικές, καθώς απαιτούνται και οι προϋποθέσεις που θα διασφαλίσουν την εφαρμογή αυτών των πρακτικών, συχνά απέναντι σε ένα πολιτισμικά και ιδεολογικά μονοδιάστατο σχολείο.

Απαραίτητη λοιπόν είναι η αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα. Θα πρέπει να δίνεται έμφαση μέσω αυτού και σε άλλες περιοχές μάθησης όπως οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και διαβίωσης, επαγγελματικές επιδεξιότητες (Σούλης, 2008). Μόνο αν το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, θα μπορέσει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Moody, Vaughn, Hughes, & Fischer, 2000). Στα αναλυτικά προγράμματα, δε θα συναντήσουμε τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά διαπολιτισμική. Η διάκριση των σχολείων σε κανονικά και διαπολιτισμικά πρέπει να μας προβληματίζει. Η επιμόρφωση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι σχεδόν ανύπαρκτη και η κρατική μέριμνα σε πολλούς τομείς είναι διχαστική. Όλα αυτά συχνά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην παραδοσιακή διδασκαλία. Πρέπει να γίνει σαφές ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να καθορίζει σε ένα βαθμό το κλίμα της σχολικής αίθουσας και τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά για τις πολιτικές θεσμικές αλλαγές και τις εθνικές στρατηγικές υπεύθυνοι είναι άλλοι και ο ίδιος σπάνια ρωτήθηκε (Otten, 2003).

## Διαπολιτισμικές πρακτικές - διαπολιτισμική εφόδια εκπαιδευτικών

Μία από τις πιο σημαντικές πρακτικές είναι η θετική στάση από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Η γνώση και η αποδοχή του πολιτισμού όλων των μαθητών από τους διδάσκοντες και η παράλληλη υιοθέτηση διαπολιτισμικής διδασκαλίας, επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών (Vassallo, 2014). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά στις τάξεις τους και να μην προβάλουν αρνητική στάση σε καμία ομάδα μαθητών, επειδή δεν εξυπηρετούν τα προσωπικά τους συμφέροντα. Η αρνητική στάση δρα ως εμπόδιο στην αποδοχή των μαθητών και στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011).

Η παρουσία και μόνο αυτών των παιδιών που διαφοροποιούνται από το σύνηθες του σχολείου, δίνει κίνητρα για την αναζήτηση πιο συνεργατικών κλιμάτων. Έτσι, οι δάσκαλοι μπορεί να πάρουν δύναμη στην προσπάθειά τους να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας. Όποιες ενέργειες δίνουν λύσεις σε προβλήματα παίρνουν σταδιακά τη θέση των πιο μόνιμων διαδικασιών και έτσι συγκροτούν το νέο ήθος του σχολείου συνεκπαίδευσης, ένα σχολείο που απευθύνεται και αρμόζει σε όλους τους μαθητές της κοινότητας (Ainscow, 1998).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πάνω από 50 χώρες για να βρεθούν τρόποι και μέθοδοι για νέο τρόπο προσέγγισης όλων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι ενώ η υλικοτεχνική υποδομή θεωρούνταν χρήσιμη, δεν αποτελούσε τη βασική αιτία. Αυτό που φάνηκε ως πιο σημαντικός παράγοντας ήταν η ύπαρξη περιθωρίου για πειραματισμούς και η υποστήριξη συμπεριληπτικών πρακτικών που τυχόν θα εφαρμόσουν (Ainscow, 1998).

Όταν λέμε συμπεριληπτικές πρακτικές εννοούμε ότι τα μαθήματα εκμεταλλεύονται γόνιμα την ετερότητα των μαθητών, απευθύνονται όλα τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν, διδάσκουν και αξιολογούν τα μαθήματά τους σε συνεργασία. Επιπλέον οικογένεια και κοινότητα στηρίζουν το σχολείο, ενδιαφέρονται και υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών (Γεωργίου, Αγγελίδης & Κυριάκου, 2012).

Ο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας, που εμπλέκουν κάθε μαθητή από όποιο πολιτισμικό περιβάλλον και αν προέρχεται και αποσκοπεί στην ακαδημαϊκή του πρόοδο και την πρόληψη ενδεχόμενης απογοήτευσης και αποτυχίας (Montgomery, 2001). Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε κάποιες από τις χαρακτηριστικές πρακτικές και μεθόδους που συμβάλλουν σε αυτή τη μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### Συνεργασία

Για τη δημιουργία μίας θετικής ατμόσφαιρας μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναφέρονται συχνά οι παρακάτω παράγοντες: ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του διευθυντή και οι σχέσεις που έχει με τους υπόλοιπους, το κλίμα των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και η συνεργασία τους, η «ανοιχτή πόρτα» με την κοινότητα έξω και η τήρηση συγκεκριμένων και από κοινού διαμορφωμένων κανόνων με το μαθητικό δυναμικό. Αυτό το καλό σχολικό κλίμα με το πνεύμα αλλαγής και καινοτομίας, κερδίζει την εμπιστοσύνη, την αποδοχή και αναγνώριση από όλα τα μέλη και οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Για να προωθηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών και ευρύτερης κοινότητας με το ενδιαφέρον και την εμπλοκή της στη σχολική ζωή, όταν της ζητηθεί (Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009; Waitoller & Artiles, 2013). Μέσα από αυτή τη συνεργασία διαφαίνεται και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Ainscow, 1999; Moos & Huber, 2007).

Όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, προκύπτει συνήθως από τον αμοιβαίο σεβασμό και οδηγεί στο να εφαρμόσουν τη συνδιδασκαλία και να έχουν ένα κοινό σχεδιασμό στον αναστοχασμό των μαθητών (Anderson, 2004; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να οργανώνουν τη διδασκαλία τους σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους και αλληλοσυμπληρώνονται κατά την εφαρμογή στην τάξη όσων οργάνωσαν. Μπορεί ο ένας να παρακολουθεί τον άλλον συστηματικά ή να παραμένουν μαζί στην τάξη, να ενισχύονται και να ασκούνται μαζί στις νέες μεθόδους (Ainscow, 1998). Και μετά ακολουθεί ο «διάλογος» του Gitlin (1990), που ουσιαστικά είναι οι συλλογισμοί και η συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για το αν ενεργούν σωστά, τι μπορεί να γίνει καλύτερα, ποιες ανταλλαγές μπορούν να κάνουν σε μεθόδους ή υλικά διδασκαλίας και πώς θα βοηθήσουν και τους άλλους.

Η επόμενη μορφή συνεργασίας αφορά τη σχέση εκπαιδευτικών και διευθυντών, όπου δημιουργεί ένα όμορφο συνεργατικό κλίμα, στο οποίο συμμετέχει και ο μαθητής. Σε αυτή την περίπτωση συχνά οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να απολαμβάνουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και ίσες ευκαιρίες σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, επανδρωμένο με ευαισθητοποιημένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2009).

Η εκπαιδευτική συλλογική ηγεσία ως έννοια ωστόσο συνδέεται με θέματα διοργάνωσης, διαμόρφωσης συνεργατικής φιλοσοφίας σε όλο το σχολείο, συνεχούς επιμόρφωσης και καλλιέργειας κλίματος ενίσχυσης και ενθάρρυνσης σε αλλαγές και καινοτόμες μεθόδους, με αρχή πάντα τη συνεργασία και την ισότητα ως μέθοδο και στόχο (Moos & Huber, 2007).

Η οργανωμένη σωστά σχολική κοινότητα ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών αξιών, τις οποίες ασπάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διεύθυνση, τυχόν βοηθητικό προσωπικό και γονείς) και μεταφέρονται σε όλα τα νέα μέλη αυτής της κοινότητας. (Booth & Ainscow, 2002). Άμεση συνέπεια αυτού του κλίματος, είναι και οι μαθητές να συνεργάζονται και να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις. Προωθείται η συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες και ενισχύεται ο σεβασμός στον άλλον. Τελικός σκοπός είναι η καλλιέργεια και πρόοδος όλων των παιδιών και η ενδυνάμωση του συμπεριληπτικού πνεύματος (Χαραλάμπους, 2000).

### Ενσυναίσθηση και διάλογος με μαθητές.

Ένας εκπαιδευτικός οφείλει πρωτίστως να αναπτύσσει την έννοια της ενσυναίσθησης, για να κατανοεί τους μαθητές του και μετά να αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή (Anderson, 2004). Πρέπει να μπαίνει στη θέση κάθε μαθητή και να καταλαβαίνει όσα αισθάνεται και γιατί αντιδράει με κάποιες ενέργειες. Μόνο έτσι θα υιοθετήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και συμπεριληπτικές μεθόδους διδασκαλίας (McAllister & Irvine, 2002). Η συναισθηματική προσέγγιση προς τον μαθητή φανερώνει το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός τον κατανοεί, τον προφυλάσσει και τον αποδέχεται. Έτσι μπορεί να τον ενθαρρύνει και να του προσφέρει ασφάλεια ή να είναι απόμακρος και ψυχρός (Good & Brophy, 2008).

Το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί το διάλογο και την άνεση να εκφράζουν οι μαθητές τις σκέψεις τους στους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας στον λόγο και την συζήτηση σημαντική θέση στην όλη μαθησιακή εμπειρία και διαδικασία (Πέτρου, 2009; Florian & Rouse, 2009). Είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό η ικανότητα της λήψης των μηνυμάτων που στέλνουν τα παιδιά, της προσεκτικής ακρόασης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι θα μπορέσει να αντιληφθεί τα πράγματα από την οπτική γωνία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2011).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια τουλάχιστον, στην προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων οι έρευνες υποστηρίζουν ότι βασικός παράγοντας είναι να ακούγονται και να λαμβάνονται υπόψη οι φωνές των παιδιών. Ειδικά σε συζητήσεις που αφορούν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και διεξαγωγής των μαθημάτων, οι φωνές των μαθητών μπορούν να αναδείξουν πολλά (Ainscow et all., 2002; Cooper, 2007; Nieto,1994; Johnson, 2004). Ορισμένοι μάλιστα (Ainscow et all, 2002; Allan, 1999; Messiou, 2006a,2006b), αναφέρονται και σε συγκεκριμένες τακτικές, για να βγουν στην επιφάνεια οι φωνές των παιδιών που βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης. Η ενδυνάμωση των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα μέσα από μορφές διδασκαλίας που στηρίζονται στη συνεργασία, στη «συνεργατική δημιουργία δύναμης» (Cummins, 2003).

Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ικανός να διεξάγει ελεύθερες συζητήσεις με τα παιδιά, να συμφιλιώνει αντίθετες απόψεις, να δημιουργεί ευκαιρίες ανάδρασης για τους εκπαιδευόμενους και να λειτουργούν όλοι και με τη μη λεκτική γλώσσα για την επικοινωνία τους (Savu, 2004; Simon, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συζητώντας με τα παιδιά που εκφράζουν τυχόν προβληματισμούς τους και περιστατικά περιθωριοποίησης που μπορεί να βιώνουν, τους δίνουν τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και να μοιραστούν προβληματισμούς. Η φωνή των παιδιών απαιτείται να είναι παρούσα σε κάθε σχολείο και να μην ακούγεται μόνο σε συγκεκριμένα προγράμματα που οργανώθηκαν για αυτό τον λόγο. Μόνο αν οι εκπαιδευτικοί δίνουν την απαραίτητη προσοχή σε όλους τους μαθητές, θα καταφέρουν να καλλιεργήσουν ένα δημοκρατικό πνεύμα στα σχολεία, για να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους (Messiou, 2006a).

Άλλωστε η ενεργός συμμετοχή των παιδιών ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και προάγει την εξέλιξη των σχολείων, επηρεάζοντας στη συνέχεια και την ίδια τη ζωή του μαθητή εντός και εκτός σχολικής τάξης (Mitra & Gross, 2009). Σύμφωνα με τον Fielding (2001) οι μαθητές είναι οι πηγές δεδομένων, που θα τις χρησιμοποιήσουν διευθυντές και εκπαιδευτικοί για να πάρουν αποφάσεις που αφορούν όλο το σχολικό σύστημα και τον τρόπο λειτουργίας του.

Η παρέμβαση ωστόσο των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν είναι πάντα απλή υπόθεση. Χρειάζονται συχνά μεγάλες αλλαγές στην φιλοσοφία και στην στάση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και στις πρακτικές που εφαρμόζουν. Προϋποθέτει να είναι έτοιμος ο εκπαιδευτικός να αναθέσει πρωταρχικούς ρόλους σε μαθητές και να δεχθεί την αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντα με αυτή του συνεργάτη των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός που δέχεται τη γνώμη των παιδιών, κερδίζει πολλά από αυτό (Μέσσιου Κ. , 2004). Μπορεί να καταλάβει πώς θα βελτιώσει τις διδακτικές δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης για όφελος όλων των μαθητών, να πληροφορηθεί και να καθοδηγηθεί στις αναμορφωτικές του προσπάθειες στο μέλλον (Ainscow, 1998).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Quicke (2003) συχνά και οι απόψεις των μαθητών είναι πολύ συντηρητικές ως απόρροια του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο φοιτούν, το οποίο μπορεί να διατηρεί αυτή τη συντηρητική στάση. Συμπέρασμα αυτού είναι ότι απαιτούνται συνολικές αλλαγές σε σχολεία και εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε γενικές γραμμές, οι αρχές μιας ανοικτής επικοινωνίας, τις οποίες πρέπει να ακολουθήσει κάθε σύγχρονος δάσκαλος, είναι να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση στην τάξη, να παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις, να τονώνει την ενεργό αλληλεπίδραση, να ξέρει να ακούει προσεκτικά χωρίς να διορθώνει αμέσως (Savu, 2014).

### Άτυπα περιβάλλοντα

Οι Rutter et al. (1979) έγραψαν στο βιβλίο τους που φέρει τον ανάλογο τίτλο για τις «δεκαπέντε χιλιάδες ώρες» που πρέπει να καθίσει ένας μαθητής στο θρανίο για να τελειώσει το δημοτικό και το γυμνάσιο. Οι μαθητές το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου που βρίσκονται στο σχολείο κάθονται στα θρανία σε μία τάξη και παρακολουθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με άμεσο σκοπό τη μάθηση και τη γνώση μέσω της επίτευξης του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο τις υπόλοιπες ώρες της ημέρας οι μαθητές βρίσκονται εκτός των τυπικών περιβαλλόντων μάθησης.

Πολλές λοιπόν γνώσεις που έχουν οι μαθητές είναι ενυπάρχουσες από εμπειρίες τους και πολλές αποκτήθηκαν εκτός σχολικών τάξεων. Καταλαβαίνουμε επομένως ότι και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν και εκτός της τάξης, σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Για παράδειγμα οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από επισκέψεις που κάνουν με τους γονείς τους σε κήπους, ενυδρεία, πάρκα, μουσεία και σε οποιαδήποτε καθημερινή δραστηριότητα (Αγγελίδης, 2011).

Όταν λέμε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εννοούμε αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης που δεν βρίσκονται μέσα στον παραδοσιακό χώρο των σχολείων (Dierking et all, 2003). Εκεί ο μαθητής μέσα από ποικίλες ενέργειες έχει την ευκαιρία να εμπλακεί σε δραστηριότητες που η μάθηση θα κατευθύνεται από τις δικές του εμπειρίες και ενδιαφέροντα (Anderson, 2004). Άλλωστε η διδασκαλία σε αυτά τα περιβάλλοντα έξω από τον κλασικό χώρο του σχολείου μπορεί να βοηθήσει στην δημιουργία ίσων δυνατοτήτων για μάθηση σε όλους τους μαθητές, αφού συχνά παιδιά, που στη συνηθισμένη τάξη δεν συμμετέχουν στη διδασκαλία, σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δείχνουν πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον, χωρίς το φόβο μιας λανθασμένης απάντησης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Εξάλλου, όταν υπάρχει συσχέτιση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας με προσωπικά βιώματα μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, αποκτά ενδιαφέρον το μάθημα και φαίνεται πιο εύκολη η γνώση (Gay, 2010).

Οι δραστηριότητες της τάξης οφείλουν να είναι συνδεδεμένες με στόχους και γεγονότα της καθημερινής ζωής, ώστε οι μαθητές να μπορούν να δίνουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα της καθημερινότητας, κάτι που δε συμβαίνει στις παραδοσιακές τάξεις. Χρειάζεται να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες. Δηλαδή η εκπαίδευση που τους παρέχεται να είναι παιδοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική. Μόνο έτσι δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και μειώνεται η περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων (Αγγελίδης 2011).

### Εκπαιδευτικός ηγέτης

Ο ρόλος της ηγεσίας άλλαξε πολύ τα τελευταία χρόνια και πολλοί επιστήμονες τον θεωρούν κεντρικό παράγοντα για την επιτυχία του σχολείου και των μαθητών (Leithwood et all,. 1999). Ο Schein (1985) αναφέρει ότι η κουλτούρα διαμορφώνεται από τις ενέργειες των ηγετών και εμπεδώνεται και ενδυναμώνεται πάλι από τους ίδιους. Ηγέτης δεν είναι πλέον όμως μόνο ο διευθυντής του σχολείου αλλά η ηγεσία είναι συλλογική και διαμοιράζεται σε πολλά άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών (Gronn, 2000). Ηγετικούς ρόλους μπορεί να αναλάβουν λοιπόν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Το συνεργατικό στυλ ηγεσίας που προωθεί τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών, και με την κοινότητα, είναι αυτό που μπορεί να διαμορφώσει και να αναπτύξει τη συνεργατική γενικά κουλτούρα. (Kugelmass & Ainscow, 2004).

Στην προσπάθεια να κατανοήσουν το ρόλο των ηγετών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κάποιοι ερευνητές μελετούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, (Praisner, 2003, Ingram, 1997), άλλοι κάνουν συγκρίσεις των διεθνών πρακτικών και άλλοι καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Riehl, 2000).

Η Praisner (2003) ισχυρίζεται ότι επιτυχία μπορεί να υπάρξει, μόνο αν οι ηγέτες δεσμευτούν στη φιλοσοφία της συμπερίληψης και υιοθετήσουν συμπεριφορά που προωθεί την αποδοχή όλων των μαθητών με κάθε μορφή διαφορετικότητας. Για την εξάλειψη των διακρίσεων και της απομόνωσης των μαθητών, το σχολείο πρέπει να διοικείται από ευαισθητοποιημένα και καταρτισμένα άτομα, τους ηγέτες. Αυτοί ακούνε όλες τις απόψεις και βοηθούν στην επικράτηση του δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία, στο σωστό καταμερισμό των ρόλων και στη λήψη των ορθότερων αποφάσεων.

Οι Kugelmass & Ainscow (2004) το προχωρούν περισσότερο και υποστηρίζουν ότι βασικά καθήκοντα ενός ηγέτη είναι να παρουσιάζει νέα νοήματα για την ετερότητα και να προσπαθεί να κτίσει ουσιαστικές γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες της ίδιας κοινότητας.

Τον σημαντικότερο όμως ρόλο στην ηγεσία τον έχει ο εκπαιδευτικός, γιατί αυτός βρίσκεται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον σε επαφή με τους μαθητές στο σχολείο. Ο ηγέτης εκπαιδευτικός θα ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με το να εφαρμόσει εναλλακτικά προγράμματα διδασκαλίας και δραστηριότητες, που είναι κατάλληλες και απευθύνονται στις δυνατότητες όλων των μαθητών, ώστε να μειωθεί ο αποκλεισμός μαθητών με γλωσσικές δυσκολίες (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006).

### Αλλαγή κουλτούρας της σχολικής μονάδας

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που βοηθάει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι μεγάλη η συμβολή του εκπαιδευτικού, είναι η ύπαρξη σωστής οργάνωσης πνεύματος αλλαγής και καινοτομίας. Είναι η εμπιστοσύνη, η αποδοχή και η αναγνώριση από όλους μίας κοινής φιλοσοφίας (Ζμπάινoς & Γιαννακούρα, 2010; Παναγιωτίδου, 2012; Κολυμπάρη, 2016).

Πραγματικά, πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι ο τρόπος ζωής και η φιλοσοφία του σχολείου επιδρά καταλυτικά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Angelides & Ainscow,2000; Rosenholtz, 1989). Οι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, με βάση τις έρευνες τα τελευταία 50 χρόνια εξακολουθούν να είναι οι ίδιοι: η διοίκηση του σχολείου, οι προσδοκίες για τις επιδόσεις των παιδιών, το κατάλληλα διαμορφωμένο κλίμα για την πρόοδο των μαθητών, το ξεκάθαρο πλαίσιο που γίνεται η αξιολόγηση και η βαρύτητα της απόκτησης δεξιοτήτων μάθησης (Edmonds, 1979; Θωμά, 2010).

Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth & Dyson (2006), η διαπολιτισμική και πιο συγκεκριμένα η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στο κομμάτι της εκπαίδευσης όπου απαιτείται να επέλθουν αλλαγές όσον αφορά την κουλτούρα και την ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος, για να δεχθούν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους.

### Συνεργασία με οικογένεια και κοινωνία

Είναι πολύ σημαντικό επίσης να υπάρχουν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας. Οι βασικοί συντελεστές και συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, το πιθανόν διοικητικό προσωπικό, οι μαθητές και οικογένειές τους. Ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα στοιχεία αλληλοεπιδρούν το ένα με το άλλο, επηρεάζει άμεσα και την πολύπλευρη διαδικασία της μάθησης (Daher, Leonora, & Gamuzza, 2019).

Μέσω των σχολικών συμβουλίων, μπορούν να συμμετέχουν οι γονείς στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο και να υπάρχει μέριμνα για να προσεγγίσουν όλες τις οικογένειες που αντιπροσωπεύουν (Tett, 2010). Μία άλλη πρόταση είναι να έρχονται γονείς ως προσκεκλημένοι σε εκδηλώσεις ή ως συνοδοί σε επισκέψεις. Μπορούν να μπουν και στις τάξεις ως παρατηρητές αλλά και ως διδάσκοντες, αν είναι εφικτό, σε μαθήματα όπως οικοκυρικά, κάποια επιστήμη, τεχνολογία κ.α. (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2009).

Σεμινάρια στην κοινότητα μπορούν να ενημερώσουν για σχολικά προγράμματα και να ευαισθητοποιήσουν μέλη της κοινωνίας και να αλλάξουν προϋπάρχουσες αντιλήψεις. Αλλά και η κοινωνία οφείλει να δίνει ευκαιρίες σε μαθητές για συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, για να ενταχθούν ομαλά ως μέλη της αποκτώντας τις ανάλογες δεξιότητες. Όταν οι γονείς εμπλέκονται σε δραστηριότητες του σχολείου (Γεωργίου, Αγγελίδης & Κυριακού, 2009; Salend, 2005) και η κοινότητα συμμετέχει στα δρώμενα του σχολείου (Αγγελίδης, Αντωνίου & Χαραλάμπους, 2009), αναπτύσσεται συμπεριληπτική κουλτούρα, που αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Booth & Ainscow, 2002).

Οι κυβερνήσεις επομένως που επιθυμούν σύγχρονα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να μειώσουν τον αποκλεισμό των γονέων από τη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι καθοριστική για ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, ειδικά για μαθητές που ανήκουν σε ομάδες που συχνά η κοινωνία περιθωριοποιεί (Beveridge, 2013). Όταν μάλιστα οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον ρόλο τους μέσα από συνεργασία με οικογένειες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, αμφισβητούν και την επικρατούσα εξουσιαστική άποψη που συχνά επιρρίπτει ευθύνες για τις μαθησιακές αδυναμίες των παιδιών στην αδιαφορία και απάθεια των γονέων (Cummins, 2003).

Η στάση της κοινωνίας και οι απόψεις που τη διέπουν έχει μεγάλη επίδραση στην ομαλή εφαρμογή της κουλτούρας της συμπερίληψης, καθώς ο αντίκτυπος είναι εμφανής σε μαθητές και ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003). Μέσα στο κοινωνικό σύνολο υιοθετούνται κανόνες, θεσμοί και αξίες απαραίτητες για την ειρηνική συνύπαρξη και συμβίωση των μελών της. Το σχολείο πρέπει να εντάξει στις σχολικές δραστηριότητες την κοινωνία. Μία οργανωμένη επαφή ή ημερίδες με φορείς όπως κρατικές υπηρεσίες, κέντρα υποδοχής, νοσοκομεία, κέντρα φύλαξης ηλικιωμένων, μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη ενσωμάτωση κάθε μαθητή του σχολείου στην γύρω κοινότητα.

### Νέοι μέθοδοι διδασκαλίας και Νέες Τεχνολογίες

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός σε μία ανομοιογενή τάξη είναι καθοριστικά για τη μορφή συνεκπαίδευσης και πολιτικής που θα ακολουθήσει Πρώτο μέλημα του δασκάλου πρέπει να είναι η διαμόρφωση δραστηριοτήτων που ενδιαφέρουν ολόκληρη την τάξη ως σύνολο. Για μία σωστά διαμορφωμένη διαπολιτισμική διδασκαλία είναι καλύτερη η χρήση ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας. Πρέπει να ξεφεύγει κάποιος από τον συνηθισμένο πίνακα και διάλεξη, γιατί μπορεί παιδιά που δεν έχουν ευχέρεια στη γλώσσα, να χάσουν εντελώς την προσοχή τους (Γεωργίου, Αγγελίδης, & Κυριακού, 2012). Η υπέρμετρη έμφαση από την άλλη, στην εξατομικευμένη διδασκαλία ή σε ειδικές τάξεις που κυριαρχούσε μέχρι τώρα, αποσπούσε πιθανόν την προσοχή από άλλους συντελεστές που θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν την επιθυμία για γνώση σε κάθε παιδί.

Σύμφωνα με την Polat (2011), βασικός παράγοντας που ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών και βοηθάει να ακούγονται όλοι είναι η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Σε κράτη για παράδειγμα της Αφρικής, που υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων, συναντάται πιο έντονα το φαινόμενο της περιθωριοποίησης και οι μαθητές δεν ακούγονται.

Η δημιουργία ομάδων με δημοκρατική δομή και οι κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα είναι αντίστοιχες των ατομικών ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών είναι πολύ σημαντικά (Soriano & Staff , 2014). Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2005), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται σ’ όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Πιθανές διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις αφορούν συνεργατικό σχέδιο έρευνας, ερευνητικές και ανακαλυπτικές μεθόδους, παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεων, βιωματικές προσεγγίσεις, χρήση νέων τεχνολογιών και εικόνας, καταιγισμό ιδεών και άλλα, που μπορεί να προσαρμόσει ο εκπαιδευτικός με το μαθητικό δυναμικό που έχει (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008; Gay,2002).

Κατά τους Kontos και Mizell (1997) οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο οδηγούν σε αλληλοσεβασμό και αλληλοεκτίμηση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γιατί συνεισφέρουν στην κατανόηση και επικοινωνία, ασχέτως μητρικής γλώσσας που μπορεί να έχουν. Το παιχνίδι επίσης ως τρόπος διδασκαλίας συμβάλει καθοριστικά στη μάθηση. Μέσα από αυτό ο μαθητής ανακαλύπτει την αυτοεικόνα του και τη σχέση που έχει με τους γύρω του και κατ’ επέκταση με τους συμμαθητές του. Έτσι, μπορεί και αναπτύσσει την προσωπικότητά του και καλλιεργεί τις δυνατότητές του (Βιτούλης Μ. , 2005).

Σημαντική είναι η θετική αξιολόγηση των δράσεων, της στάσης και της συμπεριφοράς των διδασκόντων που στηρίζουν τη μάθηση και δεν ετικετοποιούν (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, & Υφαντή, 2013). Ο υπεύθυνος δάσκαλος πρέπει να αναδιαρθρώσει την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούσε, να οργανώσει ευέλικτα την αίθουσα, να δημιουργήσει ομάδες με δημοκρατική δομή. Για να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μία άνετη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη είναι επιβεβλημένη η επιμονή, υπομονή αν χρειαστεί, και ενημέρωση για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που μπορεί να έχει ο κάθε μαθητής (Σαΐτης, 2005).

Οι καλοί δάσκαλοι καταφέρνουν πάντα να εμπνέουν τους μαθητές τους τόσο στην τάξη όσο και εκτός τάξης, μέσω των στάσεων, των ενεργειών τους, ακόμα και μέσα από τα μαθήματα ή τις δραστηριότητες που επιλέγουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιδράσουν δυναμικά, αλλά με διακριτικότητα, στα λάθη. Οφείλουν να μιλούν λιγότερο από τους εκπαιδευόμενους, για να τονώσουν την ελεύθερη έκφραση και να δημιουργήσουν μια χαλαρή μάθηση. Όλα τα χαρακτηριστικά που αποτελούσαν το προφίλ ενός καλού καθηγητή λοιπόν στις αρχές της δεκαετίας του 80 εξακολουθούν να ισχύουν και σήμερα (Savu, 2014).

Μεγάλη είναι και η σημασία της μη-λεκτικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να μην χρησιμοποιούνται λέξεις, αλλά η στάση του σώματος, οι εκφράσεις, οι χειρονομίες στέλνουν πολλά μηνύματα και πραγματοποιείται ουσιαστική επικοινωνία. Το θεατρικό παιχνίδι, τα βιωματικά παιχνίδια ρόλων, ο χορός, η μουσική, δίνουν μεγαλύτερη δυνατότητα να συμμετέχουν αλλόγλωσσοι μαθητές και να αναπτύσσονται διάφορες δεξιότητες και συναισθήματα αλληλοεκτίμησης και κατανόησης (Κεσίδου, 2008; Νικολάου,2000).

Δε θα πρέπει να υπάρχει ισοπεδωτική προετοιμασία για όλη την τάξη και δραστηριότητες που απευθύνονται στο μέσο μαθητή, αλλά διαφοροποίηση της ύλης και της διδασκαλίας στην ποικιλία των ικανοτήτων των μαθητών με βάση τις ανάγκες τους (Αραβή & Αγγελίδης, 2006; Γεωργίου, Αγγελίδης, & Κυριακού, 2012). Ο σωστός εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από το διαμοιρασμό της εργασίας σε κάθε μέλος της ομάδας, ώστε να συνεισφέρουν όλοι οι μαθητές. Τα μαθήματα πρέπει να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στην ετερότητα των μαθητών και να είναι προσβάσιμα από όλα τα παιδιά (Norwich & Lewis, 2005).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν το θέμα της διαφοροποίησης διδασκαλίας ως κρίσιμο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Mastropieri & Scruggs, 2018; Salend,2005). Η Tomlinson (2014) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους, προσφέρουν την δυνατότητα και ευκαιρία σε κάθε παιδί να εμβαθύνει στη γνώση και να προχωρήσει πιο γρήγορα σε αυτήν, αφού καταλαβαίνουν ότι δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τις ίδιες μεθόδους.

Σημαντική τέλος είναι και η συνεισφορά των νέων τεχνολογιών. Με τις ΤΠΕ οι μαθητές ωθούνται να εργαστούν συλλογικά, να επικοινωνούν μεταξύ τους περισσότερο και έτσι να καλλιεργείται η πολυπολιτισμική συνείδησή τους και να εξοικειώνονται με μορφές αυτοελέγχου (Βιτούλης Μ. , 2007). Αυτό είναι απαραίτητο σε μία σχολική τάξη με διαφορετικές πολιτισμικές ιδεολογίες και αντίθετες απόψεις. Εξάλλου, σύμφωνα με την ίδια έρευνα η σημειολογική αξία της εικόνας δεν απαιτεί την πλήρη και απόλυτη γνώση της γλώσσας. Υπάρχει η δυνατότητα της αλληλεπίδρασης ακόμη και όταν το παιδί δεν έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, είτε λόγω ηλικίας, είτε λόγω διγλωσσίας.

Κατανοούμε λοιπόν ότι για την δημιουργία τάξεων που μπορούν να συνεκπαιδεύονται παιδιά με διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα είναι πολύ σημαντικός ο αυτοσχεδιασμός και η ικανότητα του δασκάλου να αλλάζει τις δραστηριότητες τόσο στην ώρα της προετοιμασίας, όσο και στη διάρκεια της διδασκαλίας, για να ανταποκρίνεται στις αντιδράσεις των μαθητών.

## Συμπεράσματα-Προτάσεις για σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και αντιλήψεις

Καθώς γίνεται η προσπάθεια να μεταβληθεί μία υπάρχουσα κατάσταση, μπορούν να παρατηρηθούν φάσεις αναταραχής. Αυτή η αναταραχή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και μεγάλες διαστάσεις. Έχει παρατηρηθεί όμως πως όπου δεν μεσολαβεί περίοδος αναταραχής, είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξουν επιτυχίες και μεγάλης διάρκειας αλλαγές (Hopkins, Ainscow, & West , 1994). Με αυτή την έννοια η αναταραχή μπορεί να θεωρηθεί ως μία χρήσιμη ένδειξη ότι το σχολείο βρίσκεται σε εξέλιξη. Το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βοηθηθούν σε νέες δυσκολίες και ποιες ρυθμίσεις είναι απαραίτητες και κατάλληλες να ενθαρρύνουν την εξέλιξη είναι το θέμα που διερευνάται.

Σε ένα υγιές σχολικό περιβάλλον οι προσδοκίες πρέπει να είναι υψηλές για όλα τα παιδιά. Το σχολείο ενθαρρύνει τα παιδιά να εμπιστεύονται τις δυνατότητες τους και αυτό βοηθάει την ψυχολογία τους. Παρόμοιες ιδέες εκφράζονται από τους Byram, Gribkova, & Starkey (2002), που υποστηρίζουν ότι ο άριστος δάσκαλος δεν είναι αυτός που μιλάει ή όχι τη μητρική γλώσσα των μαθητών, αλλά αυτός που τους βοηθάει να καταλάβουν την αξία που έχει ο πολιτισμός τους και η σχέση του με τους άλλους, να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τους «διαφορετικούς» και να αντιληφθούν τη δική τους ταυτότητα μέσα από τη ματιά του άλλου.

Η δια βίου εκπαίδευση και η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι επιβεβλημένη και οι γνώσεις αυτές καλό είναι να ξεκινούν από το πανεπιστήμιο. Κατά τη Χατζησωτηρίου (2012), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι με το τρέχον σύστημα κατάρτισής τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση πρέπει να μπορεί να γίνεται δωρεάν και να βασίζεται στο σχολείο και εντός της σχολικής ώρας. Έτσι, θα υπάρχει καλύτερη κατανόηση των διδακτικών πρακτικών και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπου χρειάζεται. Σημαντική είναι και η συνεισφορά των βιωματικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια των οποίων οι συμμετέχοντες έχουν ευκαιρία να βιώσουν οι ίδιοι ως μαθητές ποικιλία μεθόδων πρακτικής εξάσκησης.

Εξάλλου, η ίδια η σχολική μονάδα πρέπει να ακολουθεί πολιτική συνολικής εξέλιξης του προσωπικού της και αυτό να έχει αντίκτυπο στην σχολική κουλτούρα και τις πρακτικές. Έτσι, θα μπορέσουμε να οδηγηθούμε και στην ατομική εξέλιξη του προσωπικού και στη συλλογική ανάπτυξη των σχολείων (Fullan, 2007).

Τα άτυπα περιβάλλοντα και οι φυσικές πηγές μάθησης μπορεί να συμβάλλουν στην αλληλοϋποστήριξη και τον αλληλοσεβασμό. Για να θεωρηθεί μία διαπολιτισμική εκπαίδευση σωστή, χρειάζεται οι μαθητές να πλαισιώνονται με αγάπη στο σχολικό περιβάλλον και να νιώθουν ότι αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται και οι γονείς και η κοινότητα να εμπλέκεται ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2009).

Επίσης είναι πολύ σημαντική η ενθάρρυνση των διδασκόντων από τους διευθυντές για αλλαγές στους συνηθισμένους τρόπους διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται στρατηγικές που ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και να στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί στο να τολμούν την εφαρμογή τους. (Ainscow, 1998). Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός ενημερώνει τους άλλους για τις σύγχρονες διαπολιτισμικές τεχνικές και να προσπαθεί να μεταδώσει τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους συναδέλφους.

Τα σχολεία είναι μονάδες, διαδικασίες, ενέργειες και άτομα που συχνά λειτουργούν απομονωμένα το ένα από το άλλο. Το κάθε σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις ως προς τους σκοπούς της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Δε θα πρέπει να περιορίζεται η διακριτική ευχέρεια κάθε εκπαιδευτικού να διδάσκει ανάλογα με τις πεποιθήσεις του. Η διδασκαλία είναι μία σύνθετη και απρόβλεπτη υπόθεση που απαιτεί αυτοσχεδιασμό. Άρα πρέπει να υπάρχει ένα σωστά οργανωμένο συλλογικό σύστημα εργασίας που δίνει την ελευθερία σε εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να αυτοσχεδιάζουν. Να υπάρχει δηλαδή το καλά συνδεδεμένο σύστημα με τα πλεονεκτήματα της ελεύθερης προσωπικής βούλησης (West & Ainscow, 1991).

Τέλος η εθνική εκπαιδευτική πολιτική και τα ανάλογα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να διαμορφώσουν διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα που θα ευνοούν το διάλογο και τον αλληλοσεβασμό. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η διαπολιτισμική ικανότητα με τις ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες και η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών και της κοινωνίας (Αρβανίτη, 2011).

## Παλαιότερες έρευνες

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντική μία σύντομη αναφορά σε παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας και φανερώνουν τη συνεχή έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Χαρίτος & Παπασταμάτης, 2010; Κοτταρίδη & Βαλάση-Αδάμ, 2006) δείχνουν την έλλειψη γνώσεων διαπολιτισμικών πρακτικών, τη θετική στάση απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές και την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και στήριξη από θεσμικά όργανα και προσπάθεια για προσωπική κατάρτιση και αυτοβελτίωση.

Αντίστοιχες έρευνες και σε δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ασημακοπούλου, 2019; Γεωργογιάννης, 2009, 2011; Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019) δείχνουν ότι ακόμη και όταν υπάρχει θεωρητική επιμόρφωση, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ερευνητική επιμόρφωση με πρακτικές άμεσα εφαρμόσιμες στην τάξη. Αλλά και ανάλογες έρευνες που υλοποιήθηκαν σε πανεπιστημιακά τμήματα (Barry & Lechner-1995, Λιακοπούλου,2006, Χαρίτος, 2011) αναφέρονται στην αναγκαιότητα κατάρτισης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ανεπάρκεια και ανασφάλεια που διακατέχονται μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παρ’ όλη τη μεγάλη ευαισθησία που έδειχναν για το θέμα αυτό.

Στην περιοχή που αναφέρεται η παρούσα έρευνα είχαν πραγματοποιηθεί παρεμβατικές δράσεις το 2004 από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο σε συνεργασία με το υπουργείο Παιδείας, που στόχευαν στην ενίσχυση της πολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής επάρκειας και το αποτέλεσμα ήταν η έκδοση αντίστοιχου εγχειριδίου (Σακκά & Ψάλτη, 2004). Μέσω αυτών των δράσεων δημοσιεύτηκε το 2010 μία ποσοτική έρευνα, που φάνηκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί της περιοχής διάκεινται θετικά στην πολυπολιτισμικότητα και την αντιμετωπίζουν ως πηγή εμπλουτισμού, δεν αισθάνονται ότι είναι καταρτισμένοι και έτοιμοι να ανταποκριθούν σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι ο ρόλος του φύλου και η βαθμίδα εκπαίδευσης παίζει σημαντικό ρόλο (Sakka, 2010). Η έρευνα αφορούσε 100 εκπαιδευτικούς μέσα στους οποίους και κάποιοι από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ξάνθης και συμμετείχαν και στην παρούσα έρευνα ,16 χρόνια μετά. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε λοιπόν πώς, και αν άλλαξαν τα πράγματα μετά από τόσα χρόνια, και έχοντας αυξηθεί και ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών στις σχολικές τάξεις του νομού, χρησιμοποιώντας ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών αλλά στοχευμένο στο χώρο της δευτεροβάθμιας.

# Β΄ Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση

# Μεθοδολογία της έρευνας

## Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος - Αναγκαιότητα της έρευνας

Πολλές από τις προσπάθειες για προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζονται αποκλειστικά στις δραστηριότητες στο σχολείο και πώς αυτές θα μπορούσαν να γίνουν αποτελεσματικότερες. Όσο και αν εντείνονται όμως αυτές οι προσπάθειες, υπάρχει μια δυσαρέσκεια στην επιτυχημένη εφαρμογή τους. Με το εκπόνημα αυτό θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε πιθανά προβλήματα και προτάσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η έρευνα που να τεκμηριώνει ότι κάποιοι παράγοντες (π.χ. άτυπα περιβάλλοντα ή συνεργασία καθηγητών) βοηθούν ιδιαίτερα συγκεκριμένες ομάδες μαθητών να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι ελλιπής σε σχέση με τη γενικότερη βιβλιογραφία και έρευνα που υπάρχει για τη συμβολή τους σε όλη τη μαθητική κοινότητα. Αυτό το εκπόνημα αναμένεται ότι θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής έρευνας και θα προσφέρει κάποια ερευνητικά ευρήματα που θα συνεισφέρουν στην αυξημένη συμμετοχή των μαθητών που συχνά περιθωριοποιούνται στη σχολική τάξη.

Φιλοδοξία είναι να διερευνηθεί ποια είναι η κυρίαρχη ιδεολογία των εκπαιδευτικών απέναντι στο πολυπολιτισμικό ακροατήριο και πόσο επηρεάζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας από αυτήν. Η μεγάλη σημασία της έγκειται στον ουσιαστικό ρόλο των διδασκόντων στη νέα ελληνική πολυπολιτισμική κατάσταση και στον τόπο διεξαγωγής της που είναι έντονα πολυπολιτισμικός.

## Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η σημασία των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού στη διδασκαλία και για την ομαλή ένταξή τους στη σύγχρονη κοινωνία είναι καθοριστική. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλάζουν κάθε εποχή και αυτό επηρεάζει και τον τρόπο διδασκαλίας τους και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στους μαθητές.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσουμε την ευαισθησία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην περιοχή του νομού της Ξάνθης. Να δούμε τις αντιλήψεις και τη στάση τους απέναντι στο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και τις επιπτώσεις αυτών των απόψεων στους τρόπους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για την αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας.

Στόχοι του εκπονήματος, που απεικονίζονται και στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε, είναι να διερευνήσουμε τη στάση των εκπαιδευτικών στη διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και ιστορία που έχουν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και αν προσπαθούν να ενσωματώσουν στοιχεία από αυτά στη διδασκαλία τους. Θέλουμε να δούμε το κατά πόσο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιλαμβάνονται τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και πώς ανταποκρίνονται σε αυτές. Πόσο επηρεάζει τις απόψεις τους η εμπειρία και η κατάρτισή τους και ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας των σχολικών δομών και της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.. Προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά, προβλήματα που αντιμετωπίζουν, διδακτικές πρακτικές και στάση απέναντι στην επιμόρφωση.

Αν θελήσουμε επιγραμματικά να ορίσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα οι κύριοι άξονες θα ήταν οι παρακάτω:

* Αντιλήψεις για την ετερότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση
* Ετοιμότητα εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνίας
* Αποτελέσματα συνεκπαίδευσης και πιθανά προβλήματα που προκύπτουν
* Τρόπους διδασκαλίας και αξιοποίηση της ετερότητας
* Στάση απέναντι στην επιμόρφωση

## Τεχνική και εργαλεία έρευνας

Η τεχνική της έρευνας ήταν πρωτογενής καθώς τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ήταν καινούρια και το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 400 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης από τους οποίους ανταποκρίθηκαν οι 203. Για το θεωρητικό μέρος και τα συμπεράσματα χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία παλαιότερων ερευνητών και μελετών που αφορούσαν το συγκεκριμένο ζήτημα, άρα υπήρξε και μία μορφή δευτερογενούς έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με αυτοσυμπληρούμενα ανώνυμα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας έγινε για να επιτευχθεί η σύνδεση χαρακτηριστικών σε όσο γίνεται μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ο στόχος να αναδειχθούν γενικές τάσεις και απόψεις και να γίνει επαλήθευση ή διάψευση των αρχικών θεωρητικών υποθέσεων μέσω της θεωρητικής έρευνας (Robson, 2010). Εξάλλου, η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται για συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, που αποτελούσε βασικός στόχος της έρευνας (Creswell, 2011; Ανδρούτσου & Πετρογιάννης, 2008).

Επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία για πιο αξιόπιστα αντιπροσωπευτικά γενικά συμπεράσματα που κατά την Παπαγεωργίου (1998) επιτρέπουν να χρησιμοποιηθούν οι νόμοι των πιθανοτήτων για την επαγωγή από το δείγμα στον ευρύτερο πληθυσμό. Χρησιμοποιήθηκαν κατάλογοι εκπαιδευτικών όλων των σχολείων του νομού Ξάνθης και το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω του διαδικτυακού λογισμικού google forms στη διαδικτυακή πλατφόρμα google drive, εκτός 2 περιπτώσεων ιδιαίτερων σχολικών μονάδων, όπου η ερευνήτρια θεώρησε καλύτερη την προσωπική επαφή και το διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή, μήπως χρειαστούν διευκρινήσεις λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας των διδασκόντων.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε όσον αφορά το περιεχόμενό του σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, στην προσωπική εμπειρία, στο θεωρητικό μέρος και τη δευτερογενή έρευνα από παλαιότερες μελέτες. Όσον αφορά τον τρόπο κατασκευής του στηρίχθηκε σε εγχειρίδια και βιβλιογραφία που αφορούν την επιστημονική έρευνα (Creswell,2011; Robson,2010).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε 58 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία σύντομης απάντησης. Οι ερωτήσεις αυτές κατανεμήθηκαν σε 5 διακριτές ενότητες:

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

Β. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Γ. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές

Δ. Πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί

Ε. Επιμόρφωση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου διαβαθμισμένες με την 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου ο αριθμός 1 αντιστοιχούσε στο «ελάχιστα» ή «διαφωνώ απόλυτα», ενώ ο αριθμός 5 στο «πάρα πολύ» ή «συμφωνώ απόλυτα». Στο ερωτηματολόγιο υπήρξε και ανοιχτού τύπου ερώτηση, για να δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία στους ερωτηθέντες και να αποκτηθεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεων τους για τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση ήταν μεγάλη. Άλλωστε κατά τον Robson (2010), οι ανοιχτές ερωτήσεις δίνουν την ευκαιρία για καινούριες μεταβλητές και δίνουν υλικό ποιοτικής μορφής σε μορφή ποσοτικών δεδομένων.

## Μέθοδος συγκέντρωσης και ανάλυσης αποτελεσμάτων- Το δείγμα της έρευνας

Η ποσοτική έρευνα ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και έχει σταθερή δομή (Robson, 2010). Έτσι, μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τη διατύπωση των κατάλληλων ερωτημάτων, έπρεπε να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου. Γι’ αυτό το λόγο η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε στην αρχή πιλοτικά, από τα μέσα Ιανουαρίου 2020 έως τα τέλη του μήνα, σε 10 εκπαιδευτικούς του νομού Ξάνθης, για να ελεγχθούν η σαφήνεια, η πληρότητα, ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης και τυχόν λάθη. Έπειτα, καθορίστηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου και στο χρονικό διάστημα των αρχών Φεβρουαρίου 2020 και μέχρι τα μέσα Μαρτίου ακολούθησε η διανομή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων. Το δείγμα αποτελούσε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης. Στάλθηκαν συνολικά 400 ερωτηματολόγια σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του νομού, ενώ το σύνολο των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια Ξάνθης ήταν 801 για τη σχολική χρονιά 2019-2020. Προτιμήθηκε κατά κύριο λόγο η ηλεκτρονική προώθηση λόγω οικονομίας χρημάτων και χρόνου (Van Selm & Jankowski, 2006). Εξάλλου με αυτό τον τρόπο δεν ασκείται άμεση πίεση και εξασφαλίζεται η ασφάλεια της ανωνυμίας. Μόνο σε δύο σχολικές μονάδες, που πιθανόν κάποιοι εκπαιδευτικοί να ήθελαν περισσότερες διευκρινήσεις λόγω μη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας ( διδακτικό προσωπικό μειονότητας), η ερευνήτρια θέλησε να μοιράσει η ίδια τα ερωτηματολόγια και να απαντήσει σε τυχόν απορίες. Το δείγμα αυτό των εκπαιδευτικών θεωρείται εξίσου σημαντικό, καθώς αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών στον νομό της Ξάνθης και ασχολούνται κατά κύριο λόγο με δίγλωσσους μαθητές. Τέλος, για να εξασφαλιστεί όσο γίνεται μεγαλύτερη ανταπόκριση στα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, έγινε μία ενδιάμεση διαδικτυακή υπενθύμιση μέσω email (Van Selm & Jankowski, 2006).

Απαντήθηκαν 203 ερωτηματολόγια, ποσοστό 25,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών στο ν. Ξάνθης και πάνω από 50% όσων στάλθηκαν. Η συλλογή έγινε αυτόματα διαδικτυακά και η ερευνήτρια μετέφερε τα δεδομένα σε φύλλο λογισμικού της Microsoft Excel και προχώρησε σε τροποποιήσεις και ονομασία και αντιστοίχιση μεταβλητών, ώστε να γίνει η επεξεργασία με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS-V.26

# Περιγραφική ανάλυση

## 1ο σκέλος ερωτηματολογίου

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολόγιου γίνεται στατιστική διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Βασικός σκοπός είναι να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα τόσο ως προς τη σύσταση του τυχαίου δείγματος και την αντιπροσωπευτικότητά του αλλά και στοιχεία που θα χρησιμοποιηθούν αργότερα στο συσχετισμό των ερωτημάτων. Συνολικά στην έρευνα έλαβαν μέρος 203 εκπαιδευτικοί. Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι ερωτηθέντες καλούνται να δηλώσουν το φύλο τους.

Πίνακας 1: Α1-1. Φύλλο

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Άνδρας | 60 | 29,6 | 29,6 | 29,6 |
| Γυναίκα | 143 | 70,4 | 70,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα οι γυναίκες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο συγκεντρώνουν το 70,4% ενώ το 29,6% είναι άντρες. Τα ποσοστά αυτά παρουσιάζουν σχετικά καλή συμφωνία με τα στοιχεία που πήραμε από την ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2017 από όπου φαίνεται ότι η αναλογία γυναικών – αντρών είναι 3:1, καθώς και με τα στοιχεία που μας παρείχε η ΔΔΕ Ξάνθης για το έτος 2019-20. Το δεδομένο αυτό μας παρέχει ένα πρώτο θετικό στοιχείο σχετικά με το αν το δείγμα μας είναι αντιπροσωπευτικό.

Πίνακας 2: Α1-2. Φύλλο (ΕΛΣΤΑΤ – ΔΔΕ Ξάνθης)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ΕΛΣΤΑΤ 2017 | | ΔΔΕ Ξάνθης | | ΔΕΙΓΜΑ 2020 | |
|  | Συχνότητα | Συχνότητα % | Συχνότητα | Συχνότητα % | Συχνότητα | Συχνότητα % |
| Άνδρας | 233 | 35,4% | 293 | 36,58% | 60 | 29,6% |
| Γυναίκα | 425 | 64,6% | 508 | 63,42% | 143 | 70,4% |
| Άθροισμα | 658 | 100% | 801 | 100% | 203 | 100% |

Διάγραμμα 1: Α1. Φύλο

Στο επόμενο ερώτημα διερευνήσαμε την ηλικία των συμμετεχόντων και τους ομαδοποιήσαμε στις κλάσεις που παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 3: Α2. Ηλικία

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 20-35 | 10 | 4,9 | 4,9 | 4,9 |
| 36-50 | 135 | 66,5 | 66,5 | 71,4 |
| 51-60 | 53 | 26,1 | 26,1 | 97,5 |
| 61 και άνω | 5 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι από 36-50 ετών και καταγράφουν ποσοστό 66,5%, ενώ δεύτερη έρχεται η ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών με ποσοστό 26,1%. Οι ηλικιακές ομάδες 20-35 και 61 και άνω συγκεντρώνουν μικρά ποσοστά 4,9% και 2,5% αντίστοιχα. Μπορούμε να πούμε ότι ηλικιακά έχουμε ένα ώριμο δείγμα, το οποίο περιμένουμε να έχει και αρκετά χρόνια εμπειρίας και άρα βρίσκεται σε μια παραγωγική εργασιακά περίοδο της ζωής του.

Διάγραμμα 2: Α2. Ηλικία

Ακολουθεί ο πίνακας που αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Α3. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 0-10 | 39 | 19,2 | 19,2 | 19,2 |
| 11-20 | 115 | 56,7 | 56,7 | 75,9 |
| 21-25 | 27 | 13,3 | 13,3 | 89,2 |
| 26 και πάνω | 22 | 10,8 | 10,8 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, το 19,2% των ερωτηθέντων έχουν προϋπηρεσία λιγότερη των 10 ετών. Σύμφωνα με τον προηγούμενο πίνακα, που είχαμε πολύ μικρότερο ποσοστό στην κατώτερη ηλικιακή ομάδα (20-35), αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διορίζονται σε μεγάλη ηλικία, ειδικά την τελευταία 10ετία που έχουν σταματήσει οι διορισμοί και το φαινόμενο πιθανώς έχει μεγαλώσει.

Στη δεύτερη κατηγορία 11-20 έτη προϋπηρεσίας συγκεντρώνεται το 56,7% των εκπαιδευτικών που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό. Αθροιστικά πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας έχει το 24,1% του δείγματος που διερευνήθηκε. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε με ασφάλεια ότι 4 στους 5 εκπαιδευτικούς έχουν πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση. Το παρακάτω γράφημα αποδίδει αυτή την εικόνα.

Διάγραμμα 3: Α3. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Η επόμενη ερώτηση στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων είναι ο κλάδος στον οποίο ανήκουν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Α4-1. Κλάδος - Ειδικότητα

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | ΠΕ01 | 6 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| ΠΕ02 | 56 | 27,6 | 27,9 | 30,8 |
| ΠΕ03 | 19 | 9,4 | 9,5 | 40,3 |
| ΠΕ04 | 24 | 11,8 | 11,9 | 52,2 |
| ΠΕ05,06,07 | 23 | 11,3 | 11,4 | 63,7 |
| ΠΕ9,10,78,80 | 14 | 6,9 | 7,0 | 70,6 |
| ΠΕ11 | 5 | 2,5 | 2,5 | 73,1 |
| ΠΕ86 | 12 | 5,9 | 6,0 | 79,1 |
| ΠΕ08,79,89 | 7 | 3,4 | 3,5 | 82,6 |
| ΠΕ81,82,83,84,87,88 | 21 | 10,3 | 10,4 | 93,0 |
| ΤΕ | 4 | 2,0 | 2,0 | 95,0 |
| ΆΛΛΟ | 10 | 4,9 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 201 | 99,0 | 100,0 |  |
| Missing | System | 2 | 1,0 |  |  |
| Total | | 203 | 100,0 |  |  |

Τα αντίστοιχα ποσοστά που μας παρείχε η ΔΔΕ Ξάνθης και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, μας επιτρέπουν να θεωρούμε ότι το δείγμα μας δεν απομακρύνεται από τα πραγματικά δεδομένα αναφορικά με τους κλάδους των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6: Α4-2. Κλάδος - Ειδικότητα

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Κλάδος | Συχνότητα | Ποσοστό |
| ΠΕ 01 | 38 | 5,05% |
| ΠΕ 02 | 204 | 27,13% |
| ΠΕ 03 | 91 | 12,10% |
| ΠΕ 04 | 101 | 13,43% |
| ΠΕ05, 06, 07 | 66 | 8,78% |
| ΠΕ78, 80 | 39 | 5,19% |
| ΠΕ 11 | 43 | 5,72% |
| ΠΕ 86 | 46 | 6,12% |
| ΠΕ 08, 79, 89 | 35 | 4,65% |
| ΠΕ81, 82, 83, 84, 87, 88 | 89 | 11,84% |
| Σύνολο | 752 | 100% |

Ο πίνακας 5 αποδίδεται γραφικά στο επόμενο διάγραμμα.

Διάγραμμα 4: Α4. Κλάδος - Ειδικότητα

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερώτημα σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Θεωρούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που απαντούν έχουν τουλάχιστον βασικό πτυχίο ανώτατης σχολής (ΑΕΙ – ΤΕΙ).

Πίνακας 7: Α5. Ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Βασικό πτυχίο | 77 | 37,9 | 38,5 | 38,5 |
| Μεταπτυχιακός τίτλος | 102 | 50,2 | 51,0 | 89,5 |
| Δεύτερο πτυχίο ανώτατης | 9 | 4,4 | 4,5 | 94,0 |
| Διδακτορικός τίτλος | 11 | 5,4 | 5,5 | 99,5 |
| ΠΑΤΕΣ ΣΕΛΕΤΕ | 1 | 0,5 | 0,5 | 100,0 |
| Total | 200 | 98,5 | 100,0 |  |
| Missing | System | 3 | 1,5 |  |  |
| Total | | 203 | 100,0 |  |  |

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 στους 2 εκπαιδευτικούς (51%) έχει μεταπτυχιακές σπουδές, 5,5% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου και 4,5% έχει και δεύτερο πτυχίο ανώτατης σχολής. Το 38,5% των συμμετεχόντων έχουν μόνο το βασικό πτυχίο διορισμού τους. Το ποσοστό μεταπτυχιακών σπουδών που παρουσιάζεται στον πίνακα είναι σημαντικό και καταδεικνύει το γενικότερο ενδιαφέρον και ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και δια βίου μάθηση.

Παρακάτω δίνεται το αντίστοιχο διάγραμμα.

Διάγραμμα 5: Α5. Ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών

Θα ήταν ενδιαφέρον για την έρευνά μας να προσδιορίσουμε τη γνώση που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή με τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές και αυτό φαίνεται στο επόμενο πολλαπλών απαντήσεων ερώτημα

Πίνακας 8: Α6. Επιμορφωτική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή με δίγλωσσους μαθητές

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Επιμορφωτική εμπειρία | Frequency |
| Valid | Πρακτική/διδασκαλία | 104 |
| Σεμινάριο | 73 |
| Συνέδριο | 12 |
| Μεταπτυχιακός τίτλος | 9 |
| Καμία επιμόρφωση | 55 |
|  | Total | 253 |
| Missing | System | 1 |
| Total |  | 254 |

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία 55 από τους ερωτηθέντες (ποσοστό πάνω από 26%), δεν έχουν καμία επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 9 άτομα (ποσοστό 4,5%) έχουν αντίστοιχο μεταπτυχιακό τίτλο. Πάνω από τους μισούς απάντησαν ότι έχουν πρακτική διδασκαλία στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και 85 άτομα (ποσοστό πάνω από 40 %), έχουν τουλάχιστον παρακολουθήσει ανάλογα σεμινάρια ή συνέδρια.

Διάγραμμα 6: Α6. Επιμορφωτική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή με δίγλωσσους μαθητές

Στην τελευταία ερώτηση του πρώτου σκέλους του ερωτηματολογίου θέλουμε να διερευνήσουμε τον αριθμό των αλλόγλωσσων μαθητών στα τμήματα διδασκαλίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα που πήραμε καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί καθώς και στο αντίστοιχο διάγραμμα.

Πίνακας 9: Α7. Πόσοι μαθητές αλλόγλωσσοι φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα που διδάσκετε;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1-3 | 98 | 48,3 | 48,3 | 48,3 |
| 4-6 | 33 | 16,3 | 16,3 | 64,5 |
| 7 και πάνω | 72 | 35,5 | 35,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Στον πίνακα Α7 φαίνεται διαμοιρασμένο το δείγμα χωρίς να παρουσιάζει κανονική κατανομή, γεγονός όμως που εξηγείται από κάποιον που γνωρίζει την περιοχή. Συγκεκριμένα την πλειοψηφία των απαντήσεων τη συγκεντρώνουν οι κατηγορίες 1-3 μαθητές με 48,3% και 7 και πάνω με 35,5%. Τάξεις που είναι αμιγώς μόνο ελληνόγλωσσοι όλοι οι μαθητές δεν υπάρχουν στην περιοχή και το δεδομένο αυτό ήταν αναμενόμενο. Η κλάση που περιλαμβάνει 4-6 μαθητές καταγραφεί το μικρό σχετικά ποσοστό του 16,3%. Αλλά αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι στο νομό υπάρχουν αρκετά σχολεία που συγκεντρώνουν κάποιους άριστους μόνο δίγλωσσους μαθητές, που λογικά αποτυπώνονται στο 48,3%, και σχολεία που συγκεντρώνουν μεγάλο ποσοστό ή σχεδόν αποκλειστικά δίγλωσσους μαθητές (ποσοστό 35,5 ).

Διάγραμμα 7: Α7. Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών ανά τμήμα

## 2ο σκέλος ερωτηματολογίου

Στο επόμενο στάδιο του ερωτηματολογίου επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη γενικότερη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ως προς την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών και τη θέση τους απέναντι στην συνεκπαίδευση και τη διαφορετική γλώσσα.

Στην πρώτη ερώτηση μελετούμε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και τους υπόλοιπους Έλληνες μαθητές.

Πίνακας 10: Β1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 28 | 13,8 | 13,8 | 13,8 |
| Διαφωνώ | 73 | 36,0 | 36,0 | 49,8 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 44 | 21,7 | 21,7 | 71,4 |
| Συμφωνώ | 47 | 23,2 | 23,2 | 94,6 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 11 | 5,4 | 5,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Το 49,8% των εκπαιδευτικών είναι αντίθετοι με αυτή τη θέση αφού συγκεντρώνονται στο αριστερό άκρο ιστογράμματος συχνοτήτων, δηλώνοντας απόλυτη ή σχετική διαφωνία. 21,7% δηλώνουν ότι δεν είναι σίγουροι για την ύπαρξη ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ενώ το 28,6% των ερωτηθέντων συμφωνούν πως πραγματικά υπάρχει ισοτιμία από το εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι σε όλους τους μαθητές. Συγκριτικά θα μπορούσαμε να δούμε ότι στην κατηγορία «Συμφωνώ απόλυτα» συγκεντρώνεται μόλις το 5,4% των απαντήσεων, ενώ στην αντίστοιχη εκ διαμέτρου αντίθετη θέση του «Διαφωνώ απόλυτα» συγκεντρώνεται ποσοστό σχεδόν τριπλάσιο, της τάξης του 13,8%. Στο παρακάτω ιστόγραμμα αποτυπώνονται τα παραπάνω.

Διάγραμμα 8: Β1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες

Στη δεύτερη ερώτηση αυτής της ομάδας μελετούμε τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Πίνακας 11: Β2. Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Διαφωνώ | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 15 | 7,4 | 7,4 | 9,9 |
| Συμφωνώ | 72 | 35,5 | 35,5 | 45,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 111 | 54,7 | 54,7 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συλλέξαμε, η άποψη των εκπαιδευτικών είναι σαφώς μετατοπισμένη προς την άποψη ότι η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας πρέπει να είναι υποχρεωτική. Τα ποσοστά του παραπάνω πίνακα αλλά και η ξεκάθαρη μετατόπιση του ιστογράμματος προς τα δεξιά αποτυπώνουν τη θέση αυτή. Το 90,2% των εκπαιδευτικών δηλώνουν «συμφωνία» και «απόλυτη συμφωνία» με την τελευταία να συγκεντρώνει σχεδόν το 55% των εκπαιδευτικών. Το 7,4% δήλωσε πως δεν είναι σίγουρο για την ορθή προσέγγιση του θέματος ενώ μόλις το 2,5% τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι δεν είναι απαραίτητη η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σημαντικό είναι να θυμηθούμε ότι στο ερώτημα Α6 σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, είχαμε σχεδόν 35% εκπαιδευτικούς με σχετική επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων και συνεδρίων και 4% εκπαιδευτικούς με σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο. Αυτές οι δύο ερωτήσεις μας δείχνουν ότι η επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δε σημαίνει απομάκρυνση από την παραδοσιακή αντίληψη της αναγκαιότητας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από όλους τους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου ειδικότητας, προωθούν την καλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Διάγραμμα 9: Β2. Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές;

Στον αντίποδα του προηγούμενου ερωτήματος είναι η επόμενη ερώτηση η οποία προσεγγίζει τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στον χώρο του σχολείου.

Πίνακας 12: Β3. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 10 | 4,9 | 4,9 | 4,9 |
| Διαφωνώ | 27 | 13,3 | 13,3 | 18,2 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 50 | 24,6 | 24,6 | 42,9 |
| Συμφωνώ | 83 | 40,9 | 40,9 | 83,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 33 | 16,3 | 16,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί γενικότερα συμφωνούν ότι θα βοηθούσε η εκμάθηση και της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Τα ποσοστά δεν κυμαίνονται βέβαια στα επίπεδα της προηγούμενης ερώτησης αλλά όμως είναι ξεκάθαρη η τάση που παρουσιάζεται. Οι δύο πρώτες κατηγορίες της κλίμακας Likert που αφορούν τη διαφωνία συγκεντρώνουν αθροιστικά 18,2%, ενώ οι αντίστοιχες 2 τελευταίες κατηγορίες που δηλώνουν συμφωνία και απόλυτη συμφωνία συγκεντρώνουν το 57,2%, αρκετά πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Τέλος, το ¼ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν είναι σίγουρο για το αν θα βοηθήσει η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι απόλυτοι ως προς την αναγκαιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι μόνο αυτή δεν επαρκεί για την ανάπτυξη και ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαίδευση αλλά η μητρική τους γλώσσα και η εκμάθηση της είναι ένας σημαντικός παράγοντας προς αυτή την κατεύθυνση. Οι λόγοι αυτής της άποψης των εκπαιδευτικών διερευνώνται σε παρακάτω ερωτήματα.

Διάγραμμα 10: Β3. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό;

Ο κοινός εθνικός πολιτισμός πρέπει να προωθείται από το εκπαιδευτικό σύστημα με την ανάπτυξη κατάλληλων στάσεων και δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της μητρικής τους γλώσσας και της πολιτισμικής τους προέλευσης; Οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα έδωσαν σαφή και ξεκάθαρη εικόνα της κυρίαρχης τάσης που είναι η «συμφωνία» σε ποσοστό 42,4% και «απόλυτη συμφωνία» στο δεύτερο υψηλότερο 35,5% ποσοστό των απαντήσεων. Αθροιστικά οι δύο αυτές κατηγορίες συγκεντρώνουν το 77,9% του συνόλου των απαντήσεων, έναντι του 10,8% που συγκεντρώνει η «διαφωνία» και η «απόλυτη διαφωνία». Καταλαβαίνουμε ότι η θέση των εκπαιδευτικών είναι να οδηγηθούμε σε ένα όσο γίνεται κοινό εθνικό πολιτισμό. Αυτό μας προβληματίζει ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς που ζουν και εργάζονται σε ένα έντονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Πίνακας 13: Β4. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Διαφωνώ | 19 | 9,4 | 9,4 | 10,8 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 23 | 11,3 | 11,3 | 22,2 |
| Συμφωνώ | 86 | 42,4 | 42,4 | 64,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 72 | 35,5 | 35,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Διάγραμμα 11: Β4. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό.

Στο επόμενο ερώτημα επιχειρείται η διερεύνηση του κατά πόσο η καθημερινή χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον έναντι της ελληνικής γλώσσας, δυσχεραίνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν την ελληνική και υποδαυλίζει συνολικά την πρόοδο των μαθητών.

Πίνακας 14: Β5. Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον από τους δίγλωσσους μαθητές δυσκολεύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν σωστά την ελληνική.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 19 | 9,4 | 9,4 | 9,4 |
| Διαφωνώ | 35 | 17,2 | 17,2 | 26,6 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 37 | 18,2 | 18,2 | 44,8 |
| Συμφωνώ | 70 | 34,5 | 34,5 | 79,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 42 | 20,7 | 20,7 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Και σε αυτό το ερώτημα, βλέπουμε από τον συγκεντρωτικό πίνακα πόσο ενισχυμένη είναι η άποψη πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει να στραφούν προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ακόμα και στο εξωσχολικό περιβάλλον όπως οικογένεια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, στρέφονται προς αυτή την κατεύθυνση θεωρώντας ότι γενικότερα η ενίσχυση με κάθε τρόπο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας θα κάνει πιο εύκολο το έργο τους στη σχολική αίθουσα. 20,7% δηλώνουν απόλυτοι σε αυτή τη θέση τους και 34,5% συμφωνούν με την άποψη αυτή. Το 18,2% δηλώνουν ότι δεν είναι σίγουροι για τα αποτελέσματα, ενώ το 26,6%, αθροιστικά οι δύο πρώτες κατηγορίες «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα», αντιτίθεται στην άποψη αυτή.

Διάγραμμα 12: Β5. Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον από τους δίγλωσσους μαθητές δυσκολεύει την προσπάθειά των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν σωστά την ελληνική.

Γενικότερα από τα παραπάνω ερωτήματα βλέπουμε ότι ανεξάρτητα της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί και βασιζόμενοι στη μεγάλη τους εμπειρία διδάσκοντας σε διαπολιτισμικές τάξεις, έχουν καταλήξει, σε μεγάλο ποσοστό, στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση και η χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη και κατ’ επέκταση και στη διδακτική πράξη.

Στις επόμενες τρείς ερωτήσεις θέλουμε να προσδιορίσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τύπο του σχολείου και το είδος της φοίτησης που θα πρέπει να παρέχεται στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στο πρώτο ερώτημα προτείνεται η φοίτηση τους σε ξεχωριστά σχολεία με ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών και μεθόδους διδασκαλίας, βασιζόμενα στις ανάγκες τους.

Πίνακας 15: Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 37 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Διαφωνώ | 84 | 41,4 | 41,4 | 59,6 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 41 | 20,2 | 20,2 | 79,8 |
| Συμφωνώ | 35 | 17,2 | 17,2 | 97,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 6 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Η πρόταση αυτή δε φαίνεται να βρίσκει σύμφωνους το εκπαιδευτικούς αφού μόνο το 3% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 17,2% συμφωνεί. Δηλαδή αθροιστικά έχουμε το 20,3%, περίπου ένας στους 5 εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, το 59,6% διαφωνεί με ξεκάθαρα με την πρόταση αυτή, ενώ το 20,2% δεν είναι σίγουροι.

Διάγραμμα 13: Β6Α. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους.

Η δεύτερη πρόταση είναι να μην έχουν διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών από αυτό των υπόλοιπων σχολείων, αλλά να φοιτούν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες οι οποίες να είναι κοντά στον τόπο κατοικίας τους (θεωρώντας πως η φοίτησή τους σε μια σχολική μονάδα που θα συγκέντρωνε πληθώρα μαθητών από πολλά διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, θα δημιουργούσε πιθανά προβλήματα σε όλο το μαθητικό δυναμικό).

Πίνακας 16: Β6B. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά, κοντά σε περιοχές που κατοικούν με ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας με τα υπόλοιπα σχολεία.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 48 | 23,6 | 23,6 | 23,6 |
| Διαφωνώ | 88 | 43,3 | 43,3 | 67,0 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 33 | 16,3 | 16,3 | 83,3 |
| Συμφωνώ | 28 | 13,8 | 13,8 | 97,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 6 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Οι απαντήσεις που λάβαμε είναι στατιστικά κοντά σε αυτές του προηγούμενου ερωτήματος και μπορούμε να πούμε με ασφάλεια ότι και αυτή η πρόταση δεν είναι αποδεκτή από την πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ποσοστό 16,8% αθροίζουν οι απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα», σε αντίθεση με το 66,9% που συγκεντρώνουν οι «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα», ενώ μικρότερο ποσοστό σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση (16,3%) δηλώνει «δεν είμαι σίγουρος/η».

Διάγραμμα 14: Β6Β. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά, κοντά σε περιοχές που κατοικούν με ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας με τα υπόλοιπα σχολεία.

Η τρίτη και τελευταία πρόταση είναι να φοιτούν οι διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος μαθητές μαζί με τους υπόλοιπους στο ίδιο σχολείο και να ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας χωρίς να γίνεται διάκριση, αλλά με τη βοήθεια που προσφέρουν τα τμήματα ένταξης στους μαθητές και τα γνωστικά αντικείμενα κατά περίσταση.

Πίνακας 17: Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Διαφωνώ | 11 | 5,4 | 5,4 | 7,9 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 21 | 10,3 | 10,3 | 18,2 |
| Συμφωνώ | 115 | 56,7 | 56,7 | 74,9 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 51 | 25,1 | 25,1 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Η τελευταία αυτή πρόταση έγινε σχεδόν καθολικά αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς συγκεντρώνοντας ποσοστά συμφωνίας 56,7% και απόλυτης συμφωνίας 25,1%. Το 7,9% διαφώνησε ενώ το 2,5% διαφώνησε απόλυτα. Τέλος, το 10,3% δεν είναι σίγουρο για την ορθότητα αυτού του μέτρου.

Συμπερασματικά από την ομάδα των τριών παραπάνω ερωτήσεων μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους είναι ενάντια σε μορφές διαχωριστικής εκπαίδευσης που θα ξεχωρίζει τους μαθητές ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να ενσωματώνονται στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τους υπόλοιπους μαθητές, ακολουθώντας το ίδιο πρόγραμμα σπουδών. Παρ’ όλ’ αυτά στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης (όπου έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο) λειτουργούν ειδικά σχολεία (Μειονοτικά Γυμνάσια – Λύκεια) με ειδικά διαμορφωμένο δίγλωσσο πρόγραμμα. Η θέση των εκπαιδευτικών για τα τμήματα ένταξης πιθανόν να σχετίζεται με τις προηγούμενες ερωτήσεις (Β2, Β3, Β5) όπου ήταν ξεκάθαρη η άποψη των εκπαιδευτικών πως πρέπει οι μαθητές να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και ίσως θεωρούν ότι αυτό μπορεί να πραγματωθεί καλύτερα με τη βοήθεια των τμημάτων ένταξης.

Διάγραμμα 15: Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί.

Στις επόμενες δύο ερωτήσεις επιχειρείται να διερευνηθούν οι λόγοι στους οποίους μπορεί να οφείλεται ενδεχόμενη σχολική αποτυχία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην πρώτη θέλουμε να δούμε αν επηρεάζεται από την άποψη που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον για την ελληνική εκπαίδευση.

Πίνακας 18: Β7Α. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: οι ίδιοι και οι οικογένειές τους δεν πιστεύουν στην αξία της ελληνικής εκπαίδευσης

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 28 | 13,8 | 13,8 | 13,8 |
| Διαφωνώ | 70 | 34,5 | 34,5 | 48,3 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 58 | 28,6 | 28,6 | 76,8 |
| Συμφωνώ | 37 | 18,2 | 18,2 | 95,1 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 10 | 4,9 | 4,9 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Διάγραμμα 16: Β7Α. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: οι ίδιοι και οι οικογένειές τους δεν πιστεύουν στην αξία της ελληνικής εκπαίδευσης

Φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν πως η σχολική αποτυχία μπορεί να οφείλεται στην αντίληψη που έχουν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και η οικογένειά τους ότι δεν είναι καλή η παρεχόμενη ελληνική εκπαίδευση. 13,79% διαφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση και 34,48% διαφωνούν, ενώ 23,16% «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» αθροιστικά. Συγκριτικά μεγάλο ποσοστό (το δεύτερο μεγαλύτερο) στην προηγούμενη ερώτηση καταλαμβάνει και η κατηγορία «δεν είμαι σίγουρος/η» με 28,57%.

Στη δεύτερη ερώτηση αυτής της ομάδας θέλουμε να διαπιστώσουμε αν η αιτία της σχολικής αποτυχίας είναι ο πιθανός ρατσισμός και ο πολλαπλός αποκλεισμός που δέχονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές από τους υπόλοιπους Έλληνες.

Πίνακας 19: Β7Β. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: Δέχονται ρατσισμό και πολλαπλό αποκλεισμό από τους υπόλοιπους Έλληνες

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 15 | 7,4 | 7,4 | 7,4 |
| Διαφωνώ | 53 | 26,1 | 26,1 | 33,5 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 62 | 30,5 | 30,5 | 64,0 |
| Συμφωνώ | 64 | 31,5 | 31,5 | 95,6 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 9 | 4,4 | 4,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Οι απαντήσεις που συγκεντρώσαμε είναι σχεδόν ισόποσα μοιρασμένες στις τρείς κατηγορίες «συμφωνώ» - 31,53%, «διαφωνώ» - 26,11% και δεν είμαι «σίγουρος/η» - 30,5%. Οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι ή δεν μπορούν να το προσδιορίσουν σαφώς. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι προφανώς υπάρχει η συνιστώσα του κοινωνικού ρατσισμού και του αποκλεισμού και αυτόματα θα έχει και συνέπεια στην πρόοδο ή την αποτυχία των μαθητών, πράγμα που έχει εντοπιστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Πιθανώς να είναι και αυτός ένας από τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί στα προηγούμενα ερωτήματα τάχθηκαν υπέρ του να φοιτούν όλοι οι μαθητές στα ίδια σχολεία και με το ίδιο πρόγραμμα ώστε να εξαλειφθούν τέτοια φαινόμενα και να υπάρξει σταδιακή ενσωμάτωση.

Διάγραμμα 17: Β7Β. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή: δέχονται ρατσισμό και πολλαπλό αποκλεισμό από τους υπόλοιπους Έλληνες

Στην τέταρτη και τελευταία ομάδα πέντε ερωτήσεων αυτού του σκέλους μελετάμε την άποψη των εκπαιδευτικών για την επιρροή που έχει η μέθοδος της συνεκπαίδευσης στην κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο όχι μόνο των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών αλλά όλων των μαθητών που φοιτούν σε μία τάξη.

Ξεκινώντας με το πρώτο ερώτημα εξετάζουμε την επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα αποτελέσματα φαίνονται παρακάτω στον πίνακα 20.

Πίνακας 20: Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 6 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| Διαφωνώ | 9 | 4,4 | 4,4 | 7,4 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 48 | 23,6 | 23,6 | 31,0 |
| Συμφωνώ | 115 | 56,7 | 56,7 | 87,7 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 25 | 12,3 | 12,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Ξεκάθαρα συμπεραίνουμε πως η άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είναι ότι η συνεκπαίδευση έχει θετική συνιστώσα στις επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών. Το 69% έχει διαπιστώσει τη θετική αυτή επιρροή ενώ μόλις το 7,4% ισχυρίζεται πως η επίδραση είναι αρνητική. Επιπλέον υπάρχει ένα μικρότερο, πλην όμως σημαντικό ποσοστό της τάξης του 23,6% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν μπορούν να προσδιορίσουν αν είναι θετική ή αρνητική η επίδραση της συνεκπαίδευσης. Παρ όλα αυτά όμως η τελική εικόνα είναι σαφώς μετατοπισμένη προς τη «θετική επίδραση» όπως αποτυπώνεται και στην παρακάτω κατανομή.

Διάγραμμα 18: Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών;

Συνεχίζοντας μεταφέρουμε το ερώτημα στην επίδραση που έχει η συνεκπαίδευση στις επιδόσεις όλων των μαθητών στην τάξη συμπεριλαμβάνοντας πλέον και τους μαθητές που έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Από τις απαντήσεις που συλλέξαμε βλέπουμε ότι υπάρχει μια μετατόπιση ενός ποσοστού περίπου 23%, σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση, από τις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» προς το δεξιό μέρος του ιστογράμματος με τις κατηγορίες «διαφωνώ» να απορροφάει το 13% και «δεν είμαι σίγουρος» το υπόλοιπο 10%. Βεβαίως, και πάλι η κατανομή είναι μετατοπισμένη προς τα δεξιά αλλά αυτή τη φορά με μικρότερο βάρος, αφού οι δύο κλάσεις «δεν είμαι σίγουρος» και «συμφωνώ» μοιράζονται σχεδόν το ίδιο ποσοστό (33,5% και 38,9% αντίστοιχα).

Πίνακας 21: Β8Β. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Διαφωνώ | 35 | 17,2 | 17,2 | 19,7 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 68 | 33,5 | 33,5 | 53,2 |
| Συμφωνώ | 79 | 38,9 | 38,9 | 92,1 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 16 | 7,9 | 7,9 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Συνοψίζοντας, το 46,8% «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» ότι η πρόοδος όλων των μαθητών επηρεάζεται θετικά από τη συνεκπαίδευση, το 19,7% «διαφωνούν» και «διαφωνούν απόλυτα» με την παραπάνω θέση, και το 33,5% (περίπου 1 στους 3 εκπαιδευτικού) δεν είναι σίγουροι για το αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν θεωρούν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές κερδίζουν εκπαιδευτικά από τη συνεκπαίδευση αλλά ένα σημαντικό ποσοστό τους (1/3) δεν είναι σίγουροι για το αν βγαίνουν εξίσου κερδισμένοι και οι ελληνόγλωσσοι μαθητές.

Διάγραμμα 19: Β8Β. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη

Σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την προαγωγή της από τη συνεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν με σαφήνεια ότι η συνεκπαίδευση βοηθάει σημαντικά σε αυτόν τον τομέα.

Πίνακας 22: Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Διαφωνώ | 6 | 3,0 | 3,0 | 3,9 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 25 | 12,3 | 12,3 | 16,3 |
| Συμφωνώ | 127 | 62,6 | 62,6 | 78,8 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 43 | 21,2 | 21,2 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Το 83,8% συγκεντρώνει τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ενώ μόλις το 4% δηλώνει το αντίθετο, και ένα επίσης συγκριτικά μικρό ποσοστό σε σχέση με τα δύο προηγούμενα ερωτήματα (12,3%) «δεν είναι σίγουρο» για το αποτέλεσμα της επίδρασης της συνεκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Προφανώς και το ιστόγραμμα που προκύπτει θα είναι ξεκάθαρα μετατοπισμένο προς τα δεξιά όπως φαίνεται παρακάτω.

Διάγραμμα 20: Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Όμως από την εφαρμογή της μεθόδου της συνεκπαίδευσης βγαίνουν κερδισμένοι μόνο οι αλλόγλωσσοι μαθητές ή όλοι οι μαθητές στο σύνολο τους; Μεταφέρουμε για άλλη μια φορά το ερώτημα στο σύνολο της τάξης με σκοπό να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα ανάμεσα στα δύο ζευγάρια των ερωτήσεων.

Πίνακας 23: Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Διαφωνώ | 10 | 4,9 | 4,9 | 5,9 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 24 | 11,8 | 11,8 | 17,7 |
| Συμφωνώ | 124 | 61,1 | 61,1 | 78,8 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 43 | 21,2 | 21,2 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Σε αυτό το ζεύγος των ερωτήσεων δεν επαναλαμβάνεται η αντίθεση του προηγούμενου ζευγαριού για την ακαδημαϊκή πρόοδο όπου φαινόταν η διαφοροποίηση με τη μετατόπιση του 23% προς τα αριστερά. Τώρα βλέπουμε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων είναι πανομοιότυπα στις δύο ερωτήσεις, συμπεραίνοντας ότι η κοινωνική ανάπτυξη τόσο των αλλόγλωσσων αλλά και όλων των μαθητών της τάξης επηρεάζεται το ίδιο θετικά από τη συνεκπαίδευση.

Διάγραμμα 21: Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης

Στην τελευταία ερώτηση αυτής της ομάδας αλλά και του 2ου σκέλους του ερωτηματολογίου επιχειρούμε την απευθείας διακρίβωση της στάσης των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των άριστων και μόνο μαθητών όταν χρησιμοποιούν την μέθοδο της συνεκπαίδευσης.

Πίνακας 24: Β8Ε. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 40 | 19,7 | 19,7 | 19,7 |
| Διαφωνώ | 70 | 34,5 | 34,5 | 54,2 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 50 | 24,6 | 24,6 | 78,8 |
| Συμφωνώ | 32 | 15,8 | 15,8 | 94,6 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 11 | 5,4 | 5,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Βλέπουμε ότι παρόλο που ο κύριος όγκος των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι μετατοπισμένος προς τα αριστερά του διαγράμματος, υπάρχει και μια σημαντική συνιστώσα εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι οι άριστοι μαθητές βγαίνουν «χαμένοι» από τη συνεκπαίδευση. Το 19,7% δηλώνει ότι «διαφωνεί απόλυτα» και το 34,5% ότι «διαφωνεί», τα δύο αυτά μαζί συγκεντρώνουν αθροιστικά το 54,2% του συνόλου, δηλαδή τους μισούς εκπαιδευτικούς. Όμως το άλλο άκρο των «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» συγκεντρώνει και αυτό το 21,2%, και φυσικά υπάρχει και το υπόλοιπο 24,6% οι οποίοι «δεν είναι σίγουροι» για το αποτέλεσμα. Φαίνεται ότι έχει βαρύνουσα σημασία αυτό το τελευταίο 24,6% των αμφιταλαντευόμενων εκπαιδευτικών διότι αν αθροιστεί στο 21,2% αυτών που υποστηρίζουν ότι οι «άριστοι» μαθητές βγαίνουν «χαμένοι» από τη συνεκπαίδευση τότε υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που πιστεύει στην πιθανή παρεμπόδιση της ακαδημαϊκής προόδου των «καλών» μαθητών.

Διάγραμμα 22: Β8Ε. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών

Συνοψίζοντας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η θέση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση είναι πως έχει οπωσδήποτε θετική επίδραση τόσο στην ακαδημαϊκή πρόοδο όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Υπάρχει συμφωνία ότι επηρεάζει θετικά την κοινωνική ανάπτυξη και των υπολοίπων μαθητών εξίσου. Παρατηρείται μία διαφοροποίηση ως προς τη θετική επίδραση που έχει στην ακαδημαϊκή πρόοδο συνολικά των μαθητών και κυρίως των «άριστων» σε επιδόσεις. Συμφωνεί το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ότι και αυτοί βγαίνουν τελικά κερδισμένοι αλλά υπάρχει και μια σημαντική ομάδα που πιστεύει το αντίθετο και μία που δεν είναι σίγουρη για τα αποτελέσματα.

## 3ο σκέλος ερωτηματολογίου

Το τρίτο σκέλος αυτού του ερωτηματολογίου περιέχει μία ομάδα 5 ερωτήσεων οι οποίες αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη αλλά και τη συνεργασία τους με την οικογένεια.

Στην πρώτη ερώτηση επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των οικογενειών των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και του σχολείου με στόχο την από κοινού πλαισίωση των μαθητών.

Πίνακας 25: Γ1. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 16 | 7,9 | 7,9 | 7,9 |
| Σπάνια | 57 | 28,1 | 28,1 | 36,0 |
| Κάποιες φορές | 84 | 41,4 | 41,4 | 77,3 |
| Συχνά | 38 | 18,7 | 18,7 | 96,1 |
| Πολύ συχνά | 8 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον παραπάνω πίνακα με τις απαντήσεις προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 77,3% αθροιστικά συνεργάζονται πολύ σπάνια έως κάποιες φορές με την οικογένεια. Βεβαίως υπάρχει και ένα ποσοστό 18,7% οι οποίοι έχουν συχνή συνεργασία και ένα μικρότερο ποσοστό 3,9% οι οποίοι έχουν πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών. Η γενικότερη όμως διαπίστωση είναι πως οι σχέσεις οικογένειας – σχολείου και η συνεργασία των δύο αυτών μερών αντιμετωπίζουν πιθανά προβλήματα.

Διάγραμμα 23: Γ1. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή.

Σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών εντός της τάξης, και συγκεκριμένα με την διορθωτική παρέμβαση τους σε περιπτώσεις που οι μαθητές κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ως εξής:

Πίνακας 26: Γ2. Διορθώνετε τους μαθητές σας όταν κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας στη διάρκεια του μαθήματος;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 36 | 17,7 | 17,7 | 17,7 |
| Σπάνια | 42 | 20,7 | 20,7 | 38,4 |
| Κάποιες φορές | 55 | 27,1 | 27,1 | 65,5 |
| Συχνά | 52 | 25,6 | 25,6 | 91,1 |
| Πολύ συχνά | 18 | 8,9 | 8,9 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Το 8,9% δήλωσε ότι είναι «πολύ συχνή» η παρατήρηση των μαθητών για τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, και το 25,6% ότι είναι «συχνή». Δηλαδή το 34,5% (αθροιστικά οι δύο κατηγορίες) κάνει συχνές παρατηρήσεις στους μαθητές να μην χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το μέγιστο ποσοστό 27,1% συγκεντρώνει η απάντηση «κάποιες φορές» ενώ το «σπάνια» και το «πολύ σπάνια» συγκεντρώνουν 20,7% και 17,7% αντίστοιχα. Παρατηρείται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ίσα μοιρασμένες γύρω από την κεντρική τιμή «κάποιες φορές» η οποία συγκεντρώνει και το μεγαλύτερο ποσοστό.Τα παραπάνω έρχονται σε σχετική συμφωνία με την ερώτηση Β2 σχετικά με την αναγκαιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Διάγραμμα 24: Γ2. Διορθώνετε τους μαθητές σας όταν κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας στη διάρκεια του μαθήματος;

Στον πίνακα 27 αποτυπώνεται η πρόθεση των εκπαιδευτικών να μάθουν τη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών και να τη χρησιμοποιούν στη διαδικασία του μαθήματος, με σκοπό την ομαλότερη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 27: Γ3. Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 77 | 37,9 | 37,9 | 37,9 |
| Σπάνια | 41 | 20,2 | 20,2 | 58,1 |
| Κάποιες φορές | 36 | 17,7 | 17,7 | 75,9 |
| Συχνά | 37 | 18,2 | 18,2 | 94,1 |
| Πολύ συχνά | 12 | 5,9 | 5,9 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα ότι το 24,2% των εκπαιδευτικών (σχεδόν 1 στους 4) προσπαθεί να ενσωματώσει στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο μάθημα κάνοντας και οι ίδιοι χρήση της, αλλά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58,1%) σπάνια ή πολύ σπάνια έχει υιοθετήσει αυτή την πρακτική, ενώ ένα 17,7% βρίσκεται στο κέντρο της κλίμακας δηλώνοντας ότι το έχει κάνει κάποιες φορές.

Διάγραμμα 25: Γ3. Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας;

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε όλους τους μαθητές, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη θέση και τις απόψεις των υπολοίπων είναι ένα από τα ζητούμενα της εκπαιδευτικής πράξης και μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην κοινωνική ένταξη των μαθητών αλλά και στην εποικοδομητική συνεργασία τους για το προσδοκώμενο διδακτικό αποτέλεσμα. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 28: Γ4. Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία);

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| Σπάνια | 6 | 3,0 | 3,0 | 3,4 |
| Κάποιες φορές | 21 | 10,3 | 10,3 | 13,8 |
| Συχνά | 79 | 38,9 | 38,9 | 52,7 |
| Πολύ συχνά | 96 | 47,3 | 47,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον πίνακα προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους οι διδάσκοντες κάνουν μεγάλη προσπάθεια για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές τους. Το 47,3% απάντησε «πολύ συχνά», το 38,9% «συχνά» και το 10,3% «κάποιες φορές» ενώ μόνο το 3% και 0,5% απάντησαν «σπάνια» και «πολύ σπάνια».

Διάγραμμα 26: Γ4. Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία);

Στην τελευταία ερώτηση αυτού του κύκλου διερευνάται το κατά πόσο μπορεί η διαπολιτισμική προοπτική αντιμετώπισης των μαθημάτων να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο. Και σε αυτό το ερώτημα η άποψη των εκπαιδευτικών ήταν ξεκάθαρη και συγκλίνουσα καταδεικνύοντας ότι ένα πρόγραμμα σπουδών με διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να εφαρμοστεί κατά κύριο λόγω στο εύρος των διδακτικών αντικειμένων.

Πίνακας 29: Γ5. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Σπάνια | 3 | 1,5 | 1,5 | 3,0 |
| Κάποιες φορές | 46 | 22,7 | 22,7 | 25,6 |
| Συχνά | 87 | 42,9 | 42,9 | 68,5 |
| Πολύ συχνά | 64 | 31,5 | 31,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον πίνακα προκύπτει πως το 74,4% (συχνά και πολύ συχνά) είναι υπέρ της καθολικής εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης, ενώ μόνο το 3% διατυπώνει τη διαφωνία του για τη δυνατότητα αυτή.

Διάγραμμα 27: Γ5. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος.

## 4ο σκέλος ερωτηματολογίου

Το 4ο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στις συγκεκριμένες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στη διαδικασία της μάθησης σε μία διαπολιτισμική τάξη.

Η 1η ερώτηση αφορά τη διάθεση αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 30: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 24 | 11,8 | 11,8 | 11,8 |
| Σπάνια | 34 | 16,7 | 16,7 | 28,6 |
| Κάποιες φορές | 74 | 36,5 | 36,5 | 65,0 |
| Συχνά | 52 | 25,6 | 25,6 | 90,6 |
| Πολύ συχνά | 19 | 9,4 | 9,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως φαίνεται ένα ποσοστό 35% χρησιμοποιεί συχνά ή πολύ συχνά τη γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών, που δείχνει ότι το θεωρούν σημαντικό μέσο ομαλής ενσωμάτωσης όλων των μαθητών στην τάξη. Ένα μεγάλο επίσης ποσοστό της τάξης του 36,5% κάνει χρήση αυτών των στοιχείων κάποιες φορές μέσα στην τάξη, αφήνοντας το 28,6 % στην κατηγορία σπάνια ή πολύ σπάνια. Αυτό φανερώνει ότι μεγάλη πλειοψηφία την καθηγητών χρησιμοποιεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών, γιατί θεωρεί ότι συνεισφέρουν θετικά στην μαθησιακή διαδικασία.

Διάγραμμα 28: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας;

Στην επόμενη ερώτηση γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του κατά πόσο γίνεται χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς. Η μη λεκτική επικοινωνία, όπως κινήσεις σώματος και προσώπου, είναι ένας τρόπος προσέγγισης των μαθητών που δεν αντιλαμβάνονται καλά την επικρατούσα γλώσσα, την ελληνική. Οι απαντήσεις που δόθηκαν συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 31: Δ2. Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Σπάνια | 10 | 4,9 | 4,9 | 7,4 |
| Κάποιες φορές | 23 | 11,3 | 11,3 | 18,7 |
| Συχνά | 64 | 31,5 | 31,5 | 50,2 |
| Πολύ συχνά | 101 | 49,8 | 49,8 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως φαίνεται, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό που αγγίζει το 50%, χρησιμοποιεί «πολύ συχνά» τη μη λεκτική επικοινωνία. Μόλις το 7,4% απαντάει σπάνια και πολύ σπάνια, πράγμα που αποδεικνύει ξεκάθαρα πόσο σημαντικό μοχλό ενσωμάτωσης θεωρούν οι καθηγητές αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκούνται στη λεκτική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία τους και σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90%, ανεξαρτήτως της ειδικότητας τους και τύπου σχολείου στο οποίο μπορεί να υπηρετούν, όπως Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, Εκκλησιαστικό, Μειονοτικό.

Το παρακάτω γράφημα είναι χαρακτηριστικό των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό.

Διάγραμμα 29: Δ2. Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία(π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας;

Το επόμενο ερώτημα που απεικονίζεται στον πίνακα διερευνά την ομαδική διδασκαλία και τη μέθοδο project και πόσο τα ενστερνίζονται ως νέες μεθόδους οι εκπαιδευτικοί. Στόχος πάντα η συνεργασία των παιδιών και η αποδοχή του διαφορετικού μέσα από την ομαδική εργασία και αλληλοβοήθεια.

Πίνακας 32: Δ3. Η ομαδική διδασκαλία και η μέθοδος project πιστεύετε ότι βοηθούν περισσότερο μία πολυπολιτισμική τάξη;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Σπάνια | 2 | 1,0 | 1,0 | 2,0 |
| Κάποιες φορές | 32 | 15,8 | 15,8 | 17,7 |
| Συχνά | 86 | 42,4 | 42,4 | 60,1 |
| Πολύ συχνά | 81 | 39,9 | 39,9 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το 97% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project βοηθάει σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Στο διάγραμμα που υπάρχει παρακάτω απεικονίζει αυτή την ξεκάθαρη άποψη με πάνω από 80% να πιστεύει πολύ στη δύναμη της ομαδικής διδασκαλίας στη διαπολιτισμική τάξη. Πολύ πιθανό λοιπόν οι καθηγητές να θεωρούν ότι μέσα από αυτές τις μεθόδους αποκτούν αυτοπεποίθηση κάποιοι μαθητές, διαφαίνονται ικανότητες και αναπτύσσεται καλύτερο κλίμα συνεργασίας. Όλα αυτά συνηγορούν στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Διάγραμμα 30: Δ3. Η ομαδική διδασκαλία και η μέθοδος project πιστεύετε ότι βοηθούν περισσότερο μία πολυπολιτισμική τάξη;

Παρ’ όλη όμως τη σημασία που δίνουν στην ομαδική διδασκαλία για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, δεν γίνεται πάντα συχνή χρήση της. Το επόμενο ερώτημα προσπαθεί να βρει πιθανές αιτίες μη συχνής χρήσης της μεθόδου project. Αναζητείται αν η έλλειψη χρόνου και η διδακτέα ύλη είναι βασική αιτία και οι απαντήσεις που δόθηκαν διακρίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 33: Δ4. Η μεγαλύτερη αιτία που δε χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί την ομαδική διδασκαλία/ project, είναι η έλλειψη χρόνου και η μεγάλη ύλη

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 9 | 4,4 | 4,4 | 4,4 |
| Σπάνια | 16 | 7,9 | 7,9 | 12,3 |
| Κάποιες φορές | 36 | 17,7 | 17,7 | 30,0 |
| Συχνά | 80 | 39,4 | 39,4 | 69,5 |
| Πολύ συχνά | 62 | 30,5 | 30,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως φαίνεται, το 30,5% των ερωτηθέντων θεωρεί την μεγάλη ύλη και την κατά συνέπεια έλλειψη χρόνου πολύ συχνά εμπόδια για τη χρήση της ομαδικής διδασκαλίας. Ένα διόλου ευκαταφρόνητο 39,4% απαντάει σε αυτή την ερώτηση «συχνά». Αν αθροίσουμε τις τρείς κατηγορίες «κάποιες φορές», «συχνά» και «πολύ συχνά» προκύπτει ένα ποσοστό πάνω από 87% που θεωρούν ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ομαδική διδασκαλία, παρ’ όλο που πιστεύουν σε αυτήν, λόγω των αναλυτικών προγραμμάτων και του καθημερινού αγώνα να καλύψουν την ύλη. Το ζήτημα αυτό του αναλυτικού προγράμματος και της έλλειψης χρόνου θα επανέλθει στις απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διδασκαλία.

Το παρακάτω γράφημα συνοδεύει τον πίνακα και τα όσα σχετικά ειπώθηκαν.

Διάγραμμα 31: Δ4. Η μεγαλύτερη αιτία που δε χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί την ομαδική διδασκαλία/ project, είναι η έλλειψη χρόνου και η μεγάλη ύλη

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση για τις πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία αναζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν πιστεύουν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των μαθητών όσον αφορά τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. Σε αυτήν την ερώτηση οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι διαμοιρασμένες με μία κλίση στα δεξιά όπως φαίνεται και από το διάγραμμα.

Πίνακας 34: Δ5. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών στον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 13 | 6,4 | 6,4 | 6,4 |
| Σπάνια | 34 | 16,7 | 16,7 | 23,2 |
| Κάποιες φορές | 60 | 29,6 | 29,6 | 52,7 |
| Συχνά | 60 | 29,6 | 29,6 | 82,3 |
| Πολύ συχνά | 36 | 17,7 | 17,7 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, το 23,2% δε θεωρεί ότι θα πρέπει να υπολογίζεται η άποψη των μαθητών στον τρόπο αξιολόγησής τους («πολύ σπάνια» και «σπάνια»). Το 47,3% από την άλλη απαντάει συχνά και πολύ συχνά για την αξιοποίηση της άποψης τους στην διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ ένα 29,6% μπορεί να το δεχθεί κάποιες φορές. Δεν είναι λοιπόν αντίθετη η πλειοψηφία των καθηγητών στο να ακουστεί η άποψη των μαθητών στο θέμα αυτό της αξιολόγησης και κατά συνέπεια να ληφθεί και υπόψη τους εφόσον το θεωρήσουν σωστό. Οι φωνές των μαθητών είναι βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και ομαδοσυνεργατικού κλίματος σε μία τάξη και μπορεί να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να αντιληφθεί καλύτερα το μαθητικό δυναμικό και τον τρόπο προσέγγισής του. Το γράφημα που ακολουθεί δείχνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Διάγραμμα 32: Δ5. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών στον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος;

Η γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς και η αποδοχή τους είναι βασικό στοιχείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, το επόμενο ερώτημα τέθηκε για να διερευνήσει πόσο προωθούν οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία αυτή της πολιτισμικής ανταλλαγής με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων στην ευρύτερη ομάδα της τάξης.

Πίνακας 35: Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 7 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| Σπάνια | 25 | 12,3 | 12,3 | 15,8 |
| Κάποιες φορές | 45 | 22,2 | 22,2 | 37,9 |
| Συχνά | 74 | 36,5 | 36,5 | 74,4 |
| Πολύ συχνά | 52 | 25,6 | 25,6 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον πίνακα προκύπτει ότι ένα ποσοστό 15,8% των εκπαιδευτικών δεν προωθούν την αλληλογνωριμία με τους πολιτισμούς των μαθητών και το 22,2% το κάνει κάποιες φορές. Το 62% ωστόσο των εκπαιδευτικών το θεωρεί πολύ σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνυπολογίζοντας πάντα ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, όπως είχε προκύψει από την απάντηση που είχαν δώσει στα δημογραφικά στοιχεία (ερώτημα Α7), θα περιμέναμε ποσοστό μεγαλύτερο από 62%. Το γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνει την πρακτική των καθηγητών στο θέμα αυτό.

Διάγραμμα 33: Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους;

Η επόμενη ερώτηση που αφορά το πόσο συμμετέχουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία στη διαμόρφωση του μαθήματος και πόσο επιδιώκεται να «ακούγονται οι φωνές τους», θέλει να φανερώσει την γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιλογή των παραδοσιακών τρόπων μετωπικής διδασκαλίας ή την προσπάθεια να γίνει πιο συμμετοχικό το μάθημα.

Πίνακας 36: Δ7. Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 11 | 5,4 | 5,4 | 5,4 |
| Σπάνια | 23 | 11,3 | 11,3 | 16,7 |
| Κάποιες φορές | 89 | 43,8 | 43,8 | 60,6 |
| Συχνά | 49 | 24,1 | 24,1 | 84,7 |
| Πολύ συχνά | 31 | 15,3 | 15,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως προκύπτει από τον πίνακα και το γράφημα που ακολουθεί το μεγαλύτερο ποσοστό, 43,8% «κάποιες φορές» προσπαθεί να δίνει το λόγο κυρίως στους μαθητές. Ένα ποσοστό 39,4% το προσπαθεί «συχνά» και «πολύ συχνά», ενώ ένα 16,7% δεν επικροτεί αυτή τη στάση. Το γράφημα που ακολουθεί συνοδεύει τον παραπάνω πίνακα. Παρ’ όλο που υπάρχει μία μετατοπισμένη στάση προς την προώθηση της συμμετοχής των φωνών των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας, σε πάνω από τους 50% εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί το βασικό κανόνα αυτός ο τρόπος.

Διάγραμμα 34: Δ7. Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές;

Το επόμενο ερώτημα αφορά το παιχνίδι και τη χρήση του στην μαθησιακή και γενικότερα εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε μορφή παιχνιδιού μπορεί να προσεγγίσει πολλούς μαθητές και με την παραίνεση και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση ακόμη και κάποιων περιθωριοποιημένων μαθητών. Είναι λοιπόν μία πρακτική σημαντική για μία τάξη, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι πολυπολιτισμική. Ρωτήθηκαν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί αν εφαρμόζουν το παιχνίδι.

Πίνακας 37: Δ8. Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, κ.α.);

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 22 | 10,8 | 10,8 | 10,8 |
| Σπάνια | 31 | 15,3 | 15,3 | 26,1 |
| Κάποιες φορές | 58 | 28,6 | 28,6 | 54,7 |
| Συχνά | 55 | 27,1 | 27,1 | 81,8 |
| Πολύ συχνά | 37 | 18,2 | 18,2 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Και οι 5 απαντήσεις πήραν σημαντικά ποσοστά με μεγαλύτερα αυτό της απάντησης «κάποιες φορές», ποσοστό 28,6% και «συχνά», ποσοστό 27,1%. Ένα περίπου 26% δεν φαίνεται να χρησιμοποιεί το παιχνίδι, αλλά αυτό ίσως να σχετίζεται με το διδακτικό αντικείμενο.

Η στάση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα καταγράφεται στο ακόλουθο γράφημα.

Διάγραμμα 35: Δ8. Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση,κ.α.);

Στη συνέχεια της διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρακτικών υπάρχει ερώτηση για τη χρήση ερευνητικών εργαλείων όπως ερωτηματολόγια, ημερολόγια, φύλλα παρατήρησης, κ.α. Αυτές οι ερευνητικές πρακτικές βοηθούν τους διδάσκοντες να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν συχνά προβλήματα που προκύπτουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 38: Δ9. Χρησιμοποιείτε ερευνητικά εργαλεία στις νέες πρακτικές που επιχειρείτε;

( π.χ. προσωπικό ημερολόγιο, ερωτηματολόγιο, φύλλο παρατήρησης, κ.α.);

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 29 | 14,3 | 14,3 | 14,3 |
| Σπάνια | 43 | 21,2 | 21,2 | 35,5 |
| Κάποιες φορές | 50 | 24,6 | 24,6 | 60,1 |
| Συχνά | 54 | 26,6 | 26,6 | 86,7 |
| Πολύ συχνά | 27 | 13,3 | 13,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Η εικόνα σε αυτό το ερώτημα μας δείχνει ότι είναι σχεδόν ισομερώς καταμερισμένη η στάση των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν κάποιοι, ποσοστό 35,5%, που κάνει χρήση των ερευνητικών εργαλείων «πολύ σπάνια» ή «σπάνια», κάποιοι που τα χρησιμοποιούν «συχνά» ή «πολύ συχνά» με ποσοστό 39,9% και ένα ποσοστό 24,6%, που κάνει μερική χρήση αυτών.

Οι απόψεις αυτές απεικονίζονται και στο γράφημα που ακολουθεί.

Διάγραμμα 36: Δ9. Χρησιμοποιείτε ερευνητικά εργαλεία στις νέες πρακτικές που επιχειρείτε;( π.χ. προσωπικό ημερολόγιο, ερωτηματολόγιο, φύλλο παρατήρησης,κ.α.);

Σε μία πολυπολιτισμική τάξη όπου η μητρική γλώσσα των μαθητών συχνά διαφέρει από την επικρατούσα και στην προκείμενη περίπτωση ελληνική γλώσσα, η ταχύτητα ομιλίας του εκπαιδευτικού μπορεί να καθορίσει σημαντικά το βαθμό κατανόησης του μαθήματος ειδικά από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Το επόμενο ερώτημα αφορά την προσαρμογή ή όχι της ταχύτητας ομιλίας στις ανάγκες της μαθητικής ομάδας.

Πίνακας 39: Δ10.Προσαρμόζετε την ταχύτητα ομιλίας σας στις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Σπάνια | 4 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| Κάποιες φορές | 21 | 10,3 | 10,3 | 14,3 |
| Συχνά | 99 | 48,8 | 48,8 | 63,1 |
| Πολύ συχνά | 75 | 36,9 | 36,9 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Εδώ παρατηρούμε μεγάλα ποσοστά, πάνω από 85% των εκπαιδευτικών που προσαρμόζουν την ταχύτητα ομιλίας τους «συχνά» και «πολύ συχνά», όταν θεωρούν ότι είναι απαραίτητο για να γίνουν κατανοητοί από τους μαθητές. Μόνο ένα 8% απάντησε «σπάνια» και «πολύ σπάνια». Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η εικόνα αυτή οφείλεται στην εμπειρία και πολυετή πείρα που είχε το δείγμα των ερωτηθέντων και η οποία τους οδηγεί σε αυτή την πρακτική διδασκαλίας. Το γράφημα που ακολουθεί αναδεικνύει αυτή την ξεκάθαρη στάση.

Διάγραμμα 37: Δ10. Προσαρμόζετε την ταχύτητα ομιλίας σας στις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας;

Συμπλήρωμα της παραπάνω ερώτησης αποτελεί η επόμενη, που αναφέρεται στην προσπάθεια να γίνουν περισσότερο κατανοητοί στο λόγο τους οι εκπαιδευτικοί, επαναλαμβάνοντας αν χρειαστεί ή και επεξηγώντας φράσεις και τοπικούς ιδιωματισμούς. Η προσέγγιση και ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών είναι ο κύριος στόχος πάλι και οι απαντήσεις είναι ενδεικτικές της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές στα πλαίσια της τάξης. Τα μεγαλύτερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι απαντήσεις συχνά και πολύ συχνά με 41,4% και 43,3% αντίστοιχα. «Πολύ σπάνια» απάντησαν μόλις 3 άτομα που αθροιστικά με τα 6 της απάντησης «σπάνια», αποτελούν το 4,4% του δείγματος.

Πίνακας 40: Δ11. Φροντίζετε να επαναλαμβάνετε ή να εξηγείτε φράσεις που περιέχουν τοπικούς ιδιωματισμούς;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Σπάνια | 6 | 3,0 | 3,0 | 4,4 |
| Κάποιες φορές | 22 | 10,8 | 10,8 | 15,3 |
| Συχνά | 84 | 41,4 | 41,4 | 56,7 |
| Πολύ συχνά | 88 | 43,3 | 43,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Τόσο από τον πίνακα, όσο και από το ακόλουθο γράφημα προκύπτει ξεκάθαρη εικόνα της θέσης των καθηγητών που ρωτήθηκαν για την προσπάθειά τους να γίνουν όσο γίνεται κατανοητό το μάθημά τους.

Διάγραμμα 38: Δ11. Φροντίζετε να επαναλαμβάνετε ή να εξηγείτε φράσεις που περιέχουν τοπικούς ιδιωματισμούς;

Η επόμενη ερώτηση συνεχίζει στο θέμα της γλωσσικής επικοινωνίας και της διγλωσσίας. Είναι σύνηθες το φαινόμενο, όταν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει τη γλώσσα των μαθητών και όταν κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν καλά τη γλώσσα του μαθήματος να υπάρχουν μαθητές που λειτουργούν ως διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές. Αυτοί μπορούν να δώσουν εξηγήσεις στη μητρική γλώσσα των συμμαθητών τους, να εξηγήσουν απορίες ή και να μεταφέρουν και περίληψη του μαθήματος. Αυτό προϋποθέτει βέβαια ότι ο εκπαιδευτικός είναι δεκτικός ως προς τη χρήση της «άλλης» γλώσσας στην ώρα του μαθήματος και δεν το θεωρεί εμπόδιο στη διαδικασία της μάθησης.

Πίνακας 41: Δ12. Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 11 | 5,4 | 5,4 | 5,4 |
| Σπάνια | 23 | 11,3 | 11,3 | 16,7 |
| Κάποιες φορές | 43 | 21,2 | 21,2 | 37,9 |
| Συχνά | 80 | 39,4 | 39,4 | 77,3 |
| Πολύ συχνά | 46 | 22,7 | 22,7 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον πίνακα φαίνεται ότι δεν υπάρχουν μεγάλα προβλήματα από την αποδοχή ενός μαθητή ως διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή. Ένα ποσοστό 16,7% δεν το αποδέχεται, ένα άλλο 21,2% το δέχεται κάποιες φορές, ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε «συχνά» και «πολύ συχνά» με ποσοστό 62% Παρ’ όλο λοιπόν που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την καλή γνώση της ελληνικής απαραίτητη για την ακαδημαϊκή πρόοδο και κοινωνική ένταξη των μαθητών (ερώτημα Β2), δεν είναι αντίθετοι στην περιστασιακή ή και συχνή χρήση της μητρικής γλώσσας, προκειμένου να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει αποδοχή και σεβασμό της διαφορετικότητας, που αντικατοπτρίζεται στην όλη διαδικασία του μαθήματος και στη διαμόρφωση ανάλογου κλίματος στην τάξη.

Διάγραμμα 39: Δ12. Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος;

Βασικός παράγοντας δημιουργίας θετικής ατμόσφαιρας στο σχολικό περιβάλλον είναι το συνεργατικό κλίμα των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και το συλλογικό πνεύμα καινοτομίας και αλλαγής όπου χρειάζεται. Η επόμενη ερώτηση αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη διαθεματική προσέγγιση διδακτικών αντικειμένων. Ένα 20,2% δηλώνει ότι σπάνια συνεργάζεται με τους άλλους, ένα 30% κάποιες φορές και το 35,5% συχνά. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό, για τα δεδομένα των διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων που υπάρχουν σε κάθε μάθημα, που φτάνει το 14,3% δηλώνει ότι συνεργάζεται πολύ συχνά με τους συναδέλφους για την προσέγγιση μαθημάτων. Αυτή όμως η διαθεματική διδασκαλία αποτελεί βασικό άξονα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο οποίος όμως δύσκολα αποκτάται μόνος του και θέλει ανάλογη επιμόρφωση, χρόνο και εμπειρία.

Πίνακας 42: Δ13. Συνεργάζεστε με άλλους συναδέλφους στο σχολείο για τη διαθεματική προσέγγιση κάποιων αντικειμένων;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 11 | 5,4 | 5,4 | 5,4 |
| Σπάνια | 30 | 14,8 | 14,8 | 20,2 |
| Κάποιες φορές | 61 | 30,0 | 30,0 | 50,2 |
| Συχνά | 72 | 35,5 | 35,5 | 85,7 |
| Πολύ συχνά | 29 | 14,3 | 14,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Τα αποτελέσματα του πίνακα αποτυπώνονται και το παρακάτω γράφημα.

Διάγραμμα 40: Δ13. Συνεργάζεστε με άλλους συναδέλφους στο σχολείο για τη διαθεματική προσέγγιση κάποιων αντικειμένων;

Δε θα μπορούσε να παραληφθεί ως ερώτηση και η χρήση της νέας τεχνολογίας στη διαδικασία της μάθησης, γιατί συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση, επικοινωνίας και ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ανεξαρτήτου μητρικής γλώσσας των μαθητών. Η δύναμη της εικόνας και του διαδικτύου, αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να οδηγήσει σε αλληλοσεβασμό και αποδοχή του διαφορετικού, τόσο λόγω του περιεχομένου του αλλά και λόγω των δεξιοτήτων που θα αναπτύξουν από τη χρήση τους οι μαθητές, πράγματα απαραίτητα σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 43: Δ14. Προσωπικά εσείς αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στο χώρο εργασίας σας;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Σπάνια | 21 | 10,3 | 10,3 | 12,8 |
| Κάποιες φορές | 44 | 21,7 | 21,7 | 34,5 |
| Συχνά | 68 | 33,5 | 33,5 | 68,0 |
| Πολύ συχνά | 65 | 32,0 | 32,0 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Παρατηρούμε εδώ λοιπόν ότι η συχνή και πολύ συχνή χρήση των Τ.Π.Ε. από το εκπαιδευτικό δυναμικό ξεπερνά το 65%. Ένα 21,7 κάνει μερική χρήση, ενώ ένα ποσοστό 12,8% εξακολουθεί να είναι διστακτικό ως προς τη χρήση της νέας τεχνολογίας. Το ποσοστό αυτό αναμένεται να μειωθεί ακόμη περισσότερο στο μέλλον, αφού η ηλεκτρονική μορφή διδασκαλίας καταλαμβάνει συνεχώς θέση στην εκπαίδευση και γίνεται αποδεκτή από όλο και περισσότερους.

Το παρακάτω γράφημα δείχνει την ευρεία χρήση των Τ.Π.Ε. από την εκπαιδευτική κοινότητα στην σχολική τάξη.

Διάγραμμα 41: Δ14. Προσωπικά εσείς αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στο χώρο εργασίας σας;

Ένα άλλο σημαντικό θέμα για συζήτηση είναι η ύπαρξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινότητας, ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Μέσω μίας ουσιαστικής επαφής και συνεργασίας της σχολικής μονάδας με κοινωνικούς φορείς και ομάδες, θα μπορέσει να έρθει και η κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών. Βέβαια η συνεργασία αυτή δε θα πρέπει να υπάρχει μόνο αποσπασματικά και για μικρό χρονικό διάστημα, για να επιφέρει αποτελέσματα μετρήσιμα και ουσιαστικά. Πρέπει αυτή η επαφή με την κοινωνία να αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επόμενη ερώτηση λοιπόν αφορά τη διάθεση των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με κοινωνικούς φορείς με στόχο την ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Πίνακας 44: Δ15. Υπάρχει συνεργασία με κοινωνικούς φορείς της περιοχής, ώστε να επέλθει και η κοινωνική συμπερίληψη όλων των μαθητών;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Πολύ σπάνια | 42 | 20,7 | 20,7 | 20,7 |
| Σπάνια | 41 | 20,2 | 20,2 | 40,9 |
| Κάποιες φορές | 67 | 33,0 | 33,0 | 73,9 |
| Συχνά | 38 | 18,7 | 18,7 | 92,6 |
| Πολύ συχνά | 15 | 7,4 | 7,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον πίνακα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δεν συνεργάζονται με την κοινωνία και τους φορείς της στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. 2 στους 5 εκπαιδευτικούς απαντάνε «πολύ σπάνια» και «σπάνια» και μαζί με την απάντηση «κάποιες φορές» αποτελούν το ποσοστό 73,9%. Αυτό σημαίνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν βλέπει ουσιαστική επαφή της σχολικής μονάδας με το γύρω κοινωνικό περιβάλλον και μόνο το 7,4% την έχει εντάξει συστηματικά στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στο γράφημα που ακολουθεί.

Διάγραμμα 42: Δ15. Υπάρχει συνεργασία με κοινωνικούς φορείς της περιοχής, ώστε να επέλθει και η κοινωνική συμπερίληψη όλων των μαθητών;

Μία ακόμη προσπάθεια επαφής με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και προβολής κάποιων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών είναι η έκδοση εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών και αν θα φαινόταν καλή ιδέα στους ερωτηθέντες.

Πίνακας 45: Δ16. Θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 22 | 10,8 | 10,8 | 10,8 |
| Διαφωνώ | 24 | 11,8 | 11,8 | 22,7 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 72 | 35,5 | 35,5 | 58,1 |
| Συμφωνώ | 43 | 21,2 | 21,2 | 79,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 42 | 20,7 | 20,7 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, δεν είναι ξεκάθαρη η στάση των εκπαιδευτικών με την απάντηση της αμφιβολίας να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό του 35,5%. Υπάρχει βέβαια ένα σημαντικό ποσοστό αθροιστικά, κοντά στο 42% που είναι θετικό, ενώ οι δύο κατηγορίες που είναι αντίθετες καταλαμβάνουν το 22,7%. Σε κάθε περίπτωση ένα 58,1% δεν είναι σίγουρο ως προς τη θετική συμβολή μίας εφημερίδας γραμμένης στη μητρική γλώσσα των μαθητών. Πολύ πιθανό να θεωρείται ότι αυτό λειτουργεί εις βάρος της επικρατούσας ελληνικής γλώσσας και μπορεί να λάβει άλλες προεκτάσεις καθώς θα αντιμετώπιζε πιθανή αρνητική κριτική από μέλη της κοινωνίας. Βέβαια σημαντική αιτία μπορεί να αποτελεί και ο επιπλέον εξωδιδακτικός χρόνος που θα χρειαστεί να επιβαρυνθεί ο κάθε εκπαιδευτικός στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμά του. Οι απαντήσεις φαίνονται στο ακόλουθο γράφημα.

Διάγραμμα 43: Δ16. Θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών;

Όπως έχει ήδη αναφερθεί όταν επιδιώκονται δίκτυα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και οι γονείς εμπλέκονται σε δραστηριότητες του σχολείου, αναπτύσσεται η ανάλογη συμπεριληπτική πρακτική, σημαντική ειδικά για παιδιά που ανήκουν σε ομάδες που τείνουν να περιθωριοποιούνται. Η επίρριψη ευθυνών στην αδιαφορία και απάθεια των γονέων μπορεί να εξαλειφθεί, αν επιτευχθεί η συνεργασία μαζί τους και η εμπλοκή σε σχολικές δραστηριότητες. Κομμάτι αυτής της προσπάθειας είναι η επόμενη ερώτηση που αφορά πιθανή σχολή γονέων με πρόσκληση ειδικών για συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες για θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και ωφελούν και τους μαθητές.

Πίνακας 46: Δ17. Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.) , για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Διαφωνώ | 1 | 0,5 | 0,5 | 2,0 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 16 | 7,9 | 7,9 | 9,9 |
| Συμφωνώ | 36 | 17,7 | 17,7 | 27,6 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 147 | 72,4 | 72,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, μόλις το 2% είναι αρνητικό σε αυτή την πρόταση με μόλις ένα κοντά στο 10% να είναι αβέβαιο. Το συντριπτικό ποσοστό του 72,4% είναι πολύ θετικό στην εφαρμογή τέτοιας «σχολής γονέων» και κατά συνέπεια συνεργασίας μαζί τους. Άλλωστε το σχολείο από μόνο του δεν επαρκεί για τη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των μαθητών και αυτό το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Επιδιώκουν λοιπόν ευαισθητοποιημένους και ενημερωμένους γονείς για να συνεργάζονται μαζί τους και να υποστηρίζουν την σχολική εκπαιδευτική διαδικασία. Το παρακάτω γράφημα, μετατοπισμένο προς τα δεξιά, δείχνει ξεκάθαρα τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Διάγραμμα 44: Δ17. Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.) , για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν;

Για να επιτευχθεί η μεγαλύτερη συμμετοχή κάθε μαθητή και η βιωματική μάθηση χωρίς τον φόβο της λανθασμένης απάντησης, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες. Εκτός του παραδοσιακού χώρου της τάξης υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες για αυτενέργεια όλων των μαθητών, ακόμη και περιθωριοποιημένων. Η ερώτηση αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τα άτυπα αυτά περιβάλλοντα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν φαίνονται παρακάτω.

Πίνακας 47: Δ18. Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Διαφωνώ | 1 | 0,5 | 0,5 | 1,5 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 18 | 8,9 | 8,9 | 10,3 |
| Συμφωνώ | 51 | 25,1 | 25,1 | 35,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 131 | 64,5 | 64,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πλειοψηφία πιστεύουν στη δύναμη που έχουν άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Το 64,5% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι παρέχουν πολλές ευκαιρίες και μαζί με το 25,1% της αμέσως προηγούμενης απάντησης που ήταν επίσης θετική, καταλαμβάνουν σχεδόν το 90% του δείγματος. Κατανοούν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί τη μεγάλη αξία των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης στη βιωματική εκπαίδευση και στη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών με την ανάλογη εξελικτική πορεία για αυτούς. Η μορφή του γραφήματος που ακολουθεί αποτυπώνει ξεκάθαρα τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Διάγραμμα 45: Δ18. Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης(π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά;

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων στην ενότητα αυτή αφορά την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί μιας πολυπολιτισμικής τάξης για τον ρόλο τους και τις υποχρεώσεις που έχουν εντός και εκτός αίθουσας.

Πίνακας 48: Δ19Α. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στον πιο διευρυμένο ρόλο μου.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Λίγο | 9 | 4,4 | 4,4 | 5,9 |
| Αρκετά | 71 | 35,0 | 35,0 | 40,9 |
| Πολύ | 75 | 36,9 | 36,9 | 77,8 |
| Πάρα πολύ | 45 | 22,2 | 22,2 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Το πρώτο υποερώτημα αφορά το διευρυμένο ρόλο ενός εκπαιδευτικού, στο οποίο οι 3 θετικές απαντήσεις, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ καταλαμβάνουν το 94,1%, που αποδεικνύει το ότι οι ερωτώμενοι, όχι μόνο δεν αρκούνται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά θεωρούν χρέος τους την ανάληψη περαιτέρω ευθυνών και υποχρεώσεων λόγω ιδιαιτερότητας των πολυπολιτισμικών τάξεων. Μόνο το 5,9% ήταν αρνητικό στον πολλαπλό ρόλο που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός. Το αισιόδοξο αυτό συμπέρασμα αποτυπώνεται παρακάτω.

Διάγραμμα 46: Δ19Α. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στον πιο διευρυμένο ρόλο μου.

Το δεύτερο σκέλος προσδιορίζει πιο συγκεκριμένα τη θέση τους όσον αφορά την υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος σε μαθητές που χρειάζονται. Και εδώ οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί, αλλά υπάρχει ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό 16,7% που δεν το αποδέχεται, ενώ ένα 36,5% που είναι το μεγαλύτερο, διστάζει ως προς τη χρήση του εξατομικευμένου προγράμματος, χωρίς βέβαια να την απορρίπτει εντελώς. Μεγάλο ποσοστό ωστόσο αποδέχεται την αξία του εξατομικευμένου προγράμματος σε μία διαπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 49: Δ19Β. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στην υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Λίγο | 30 | 14,8 | 14,8 | 16,7 |
| Αρκετά | 74 | 36,5 | 36,5 | 53,2 |
| Πολύ | 62 | 30,5 | 30,5 | 83,7 |
| Πάρα πολύ | 33 | 16,3 | 16,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Διάγραμμα 47: Δ19Β. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στην υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος.

Η επόμενη ερώτηση αυτής της ενότητας θέλει να αποτυπώσει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και την απομάκρυνση από παλιές εθνοκεντρικές αντιλήψεις. Έχουμε ήδη αναφέρει πως αποδεδειγμένα η συμπερίληψη βοηθάει όλους τους μαθητές στην ουσιαστική ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, μέσω της αποδοχής και αναγνώρισής τους. Είναι θετικοί οι εκπαιδευτικοί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα συμπερίληψης, αποδοχής και αλληλοβοήθειας; Προσπαθούν να το κάνουν αυτό στη διάρκεια της διδασκαλίας;

Πίνακας 50: Δ19Γ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Λίγο | 2 | 1,0 | 1,0 | 2,5 |
| Αρκετά | 42 | 20,7 | 20,7 | 23,2 |
| Πολύ | 84 | 41,4 | 41,4 | 64,5 |
| Πάρα πολύ | 72 | 35,5 | 35,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Οι απαντήσεις είναι θετικές με μόλις το 2,5% να είναι αντίθετο. Πάνω από το 75% είναι πολύ ευνοϊκά διατιθέμενο ως προς αυτό, πράγμα που αποτυπώνεται και στο γράφημα.

Διάγραμμα 48: Δ19Γ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή : Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης.

Η τελευταία ερώτηση στην ενότητα αυτή αφορά τη στάση τους απέναντι στην επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα. Ξεκάθαρη εικόνα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης, γιατί πολύ πιθανώς να θεωρούν ότι αυτό θα τους βοηθήσει ακόμη περισσότερο. Το 77,8% είναι πολύ και πάρα πολύ θετικό, ενώ μόνο ένα 4% έχει αρνητική στάση. Επιζητούν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωση.

Πίνακας 51: Δ19Δ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Λίγο | 8 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| Αρκετά | 37 | 18,2 | 18,2 | 22,2 |
| Πολύ | 69 | 34,0 | 34,0 | 56,2 |
| Πάρα πολύ | 89 | 43,8 | 43,8 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Διάγραμμα 49: Δ19Δ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την ενότητα, ότι υπάρχει η θέληση και η διάθεση να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί μία ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση των αντικειμένων τους και επιθυμούν τη συνεργασία με όλους τους μαθητές. Στην πράξη δεν επιτυγχάνεται πάντα το αναμενόμενο αποτέλεσμα γιατί μπορεί κάποιες από τις παραδοσιακές αντιλήψεις ή πρακτικές διδασκαλίας να υπερισχύουν. Ίσως και γι’ αυτό υπάρχει μεγάλη επιθυμία και ανάγκη επιμόρφωσης. Σημαντική τροχοπέδη θα μπορούσε να είναι η ύπαρξη προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά και με τα οποία θα ασχοληθεί η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου.

## 5ο σκέλος ερωτηματολογίου

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου που αποτελείται από 10 ερωτήσεις, γίνεται προσπάθεια να ερευνήσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα και την κατάρτισή τους και πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Στην πρώτη ερώτηση θέλουμε να δούμε την εμπιστοσύνη που έχουν στις δυνατότητες τους να διδάξουν σε παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Το 52% νιώθει τουλάχιστον ικανοποιημένο από τις ικανότητές του, κάτι που μπορεί πολύ πιθανόν να προκύπτει από τη μεγάλη διδακτική εμπειρία που έχει το δείγμα μας στη περιοχή και στα χρόνια διδασκαλίας σε τάξεις με πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό. Υπάρχει ωστόσο και ένα 37,4 % που δηλώνει μέτρια ικανοποιημένο από τις διαπολιτισμικές ικανότητές του και ένα 10% που δηλώνει ανεπαρκές, παρ’ όλο που διδάσκει σε πολυπολιτισμικές τάξεις..

Πίνακας 52: Ε1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Λίγο | 16 | 7,9 | 7,9 | 9,9 |
| Μέτρια | 76 | 37,4 | 37,4 | 47,3 |
| Πολύ | 80 | 39,4 | 39,4 | 86,7 |
| Πάρα πολύ | 27 | 13,3 | 13,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Στο επόμενο διάγραμμα φαίνονται οι απαντήσεις που δόθηκαν.

Διάγραμμα 50: Ε1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Η επόμενη ερώτηση έχει ως στόχο να ιχνηλατήσει την άποψη των καθηγητών για την επιμόρφωση και τη σημασία της στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. Στην ερώτηση αν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς, η απάντηση είναι απογοητευτική. Η μετατόπιση της κατανομής είναι εμφανώς προς τα αριστερά, καθώς οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «καθόλου» ή «λίγο» στο αν αισθάνονται επαρκώς επιμορφωμένοι είναι πάνω από το 54% και μαζί με αυτούς που απάντησαν «μέτρια», καταλαμβάνουν το 82,3%, ποσοστό που έρχεται σε μεγάλη αντίθεση με την εμπειρία που έχουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, στην οποία φαίνεται ότι στηρίζονται κυρίως στη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Πίνακας 53: Ε2. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 54 | 26,6 | 26,6 | 26,6 |
| Λίγο | 56 | 27,6 | 27,6 | 54,2 |
| Μέτρια | 57 | 28,1 | 28,1 | 82,3 |
| Πολύ | 27 | 13,3 | 13,3 | 95,6 |
| Πάρα πολύ | 9 | 4,4 | 4,4 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Το διάγραμμα δείχνει αυτή την αριστερή μετατόπιση της κατανομής των απαντήσεων που αναφέρθηκε πριν.

Διάγραμμα 51: Ε2. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη.

Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στη διάθεση να παρακολουθήσουν διαπολιτισμικά προγράμματα και επιμορφώσεις με την κυρίαρχη στην εποχή μας μορφή, την εξ αποστάσεως.

Πίνακας 54: Ε3. Θα παρακολουθούσατε κάποιο διαπολιτισμικό πρόγραμμα ή επιμόρφωση με την εξ αποστάσεως μορφή που προσφέρεται στη σημερινή εποχή μας;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Όχι | 34 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| Ναι | 169 | 83,3 | 83,3 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Σύμφωνα με το παραπάνω πίνακα, το 83,3% είναι θετικό ως προς αυτό, πράγμα που αποδεικνύει την ανάγκη που αισθάνονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα. Το διάγραμμα παρακάτω δείχνει την ξεκάθαρη απάντησή τους.

Διάγραμμα 52: Ε3. Θα παρακολουθούσατε κάποιο διαπολιτισμικό πρόγραμμα ή επιμόρφωση με την εξ αποστάσεως μορφή που προσφέρεται στη σημερινή εποχή μας;

Ως συμπλήρωμα της ερώτησης και για καλύτερη κατανόηση της θέσης των ερωτηθέντων αναζητήθηκαν πιθανές αιτίες μη παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Βασική αιτία είναι ο λανθασμένος τρόπος διοργάνωσής τους, με ποσοστό πάνω από 40% (επί των 115 που απάντησαν στην ερώτηση) και μία ακόμη η έλλειψη χρόνου με ποσοστό 19,3%. Ένα 12,5 δεν πιστεύει στην αποτελεσματικότητά τους, που πιθανόν να σχετίζεται κι αυτό με τον τρόπο οργάνωσής τους και τέλος ένα 9,1% θεωρεί το οικονομικό κόστος ως βασική αιτία, πράγμα που σχετίζεται εν μέρει πάλι με τη μορφή διοργάνωσής τους.. Από την παραπάνω ερώτηση σε συνδυασμό με τη θετική ανταπόκριση που είχαν οι ερωτηθέντες στο 1ο σκέλος της Ε3, φαίνεται ότι ενώ επικροτούν την επιμόρφωση, διαφωνούν με τον λανθασμένο τρόπο οργάνωσής της και την μορφή που προσφέρεται και αυτό σχετίζεται και με την έλλειψη χρόνου, και με την οικονομική επιβάρυνση και με την μη αποτελεσματικότητά της. Μία πιθανή λύση σε αυτό θα ήταν η επιμόρφωση να πραγματοποιείται χωρίς οικονομικό κόστος και με αρμόδιους του υπουργείου σε πραγματικό διδακτικό χρόνο με το μαθητικό δυναμικό παρόν, ώστε να έχει άμεσα αποτελέσματα και ανταπόκριση.

Πίνακας 55:Ε4. Αν όχι, ποια είναι η αιτία;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Έλλειψη χρόνου | 17 | 8,4 | 19,3 | 19,3 |
| Λανθασμένος τρόπος διοργάνωσης | 36 | 17,7 | 40,9 | 60,2 |
| Οικονομικοί λόγοι | 8 | 3,9 | 9,1 | 69,3 |
| Δεν πιστεύω στην αποτελεσματικότητα τους | 11 | 5,4 | 12,5 | 81,8 |
| Άλλοι προσωπικοί λόγοι | 16 | 7,9 | 18,2 | 100,0 |
| Total | 88 | 43,3 | 100,0 |  |
| Missing | System | 115 | 56,7 |  |  |
| Total | | 203 | 100,0 |  |  |

Η επόμενη ερώτηση προσπαθεί να εντοπίσει παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στην διαπολιτισμική προσέγγιση των μαθητών και της διδασκαλίας γενικότερα. Δε θα μπορούσε λοιπόν να μην αναζητηθεί η συμβολή των αναλυτικών προγραμμάτων

Πίνακας 56: Ε5. Τα αναλυτικά προγράμματα βοηθούν στην προώθηση της ενσωμάτωσης μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 54 | 26,6 | 26,6 | 26,6 |
| Λίγο | 69 | 34,0 | 34,0 | 60,6 |
| Μέτρια | 52 | 25,6 | 25,6 | 86,2 |
| Πολύ | 23 | 11,3 | 11,3 | 97,5 |
| Πάρα πολύ | 5 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Τα αποτελέσματα δεν είναι ελπιδοφόρα αλλά είναι ξεκάθαρα. Το 60,6% των καθηγητών που ρωτήθηκαν θεωρεί ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν βοηθούν στην ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και ένα 25,5% είναι συγκρατημένο ως προς τη συνεισφορά των αναλυτικών προγραμμάτων. Μόνο ένα 13,8% των εκπαιδευτικών στο ελληνικό πολυπολιτισμικό πλέον εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανοποιημένο από την μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων όσον αφορά τη διαπολιτισμική προσέγγιση τους Αυτή η μετατόπιση της κλίσης του γραφήματος στα αριστερά είναι κάτι που μας προβληματίζει.

Διάγραμμα 53: Ε5. Τα αναλυτικά προγράμματα βοηθούν στην προώθηση της ενσωμάτωσης μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Ο ρόλος της ηγεσία εξακολουθεί να θεωρείται κεντρικός παράγοντας για την επιτυχία των στόχων ενός σχολείου. Η ίδια η κουλτούρα της σχολικής μονάδας δημιουργείται και ενδυναμώνεται από του ίδιους τους ηγέτες του σχολείου που κατά κύριο λόγο είναι οι διευθυντές. Επειδή ο ρόλος του ηγέτη αλλάζει όμως συνεχώς μορφή, η επόμενη ερώτηση θέλει να εντοπίσει την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την καθημερινή εμπλοκή του διευθυντή στην διαμόρφωση υγιούς διαπολιτισμικής κουλτούρας.

Πίνακας 57: Ε6. Ο Διευθυντής πρέπει να είναι αρωγός της προσπάθειας αυτής και να έχει καθημερινά ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση μίας υγιούς διαπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 3 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| Λίγο | 2 | 1,0 | 1,0 | 2,5 |
| Μέτρια | 11 | 5,4 | 5,4 | 7,9 |
| Πολύ | 55 | 27,1 | 27,1 | 35,0 |
| Πάρα πολύ | 132 | 65,0 | 65,0 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Ο παραπάνω πίνακας παρέχει μια ξεκάθαρα διατυπωμένη άποψη των εκπαιδευτικών για την μεγάλη σημασία που πιστεύουν ότι έχει η στάση του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής κουλτούρας. 92,1% των συμμετεχόντων στην έρευνα επικροτούν τον ενεργό ρόλο του με το 65% από αυτούς να έχουν απαντήσει «πάρα πολύ». Το 2,5% δίνει μικρή σημασία στον ρόλο της διεύθυνσης στην προσπάθεια αυτή της διαπολιτισμικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού έργου. Η μορφή του γραφήματος είναι ξεκάθαρη.

Διάγραμμα 54: Ε6. Ο Διευθυντής πρέπει να είναι αρωγός της προσπάθειας αυτής και να έχει καθημερινά ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση μίας υγιούς διαπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου.

Συνεχίζοντας την αναζήτηση για ενισχυτικούς παράγοντες στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών σε μία πολυπολιτισμική τάξη, τέθηκε ερώτηση για την συνεισφορά ειδικών συμβούλων, πιθανώς ακαδημαϊκών, που θα βοηθούσαν στην καλύτερη οργάνωση.

Πίνακας 58: Ε7. Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση;

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 4 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Λίγο | 6 | 3,0 | 3,0 | 4,9 |
| Μέτρια | 20 | 9,9 | 9,9 | 14,8 |
| Πολύ | 60 | 29,6 | 29,6 | 44,3 |
| Πάρα πολύ | 113 | 55,7 | 55,7 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Και σε αυτήν την ερώτηση βλέπουμε ξεκάθαρη τη στάση των εκπαιδευτικών να τάσσονται υπέρ μίας τέτοιας στρατηγικής, καθώς το 85,2% έχει απαντήσει πολύ, ενώ μόλις ένα 5% είναι διστακτικό στην αποτελεσματικότητα μίας τέτοιας συνεισφοράς. Αντιλαμβανόμαστε για μία ακόμη φορά λοιπόν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα ήταν πολύ θετικά διακείμενη σε βοήθεια ειδικών για την καλύτερη οργάνωση σε διαπολιτισμικά θέματα. Αν συγκριθεί με την απάντηση που δόθηκε στην μικρή βοήθεια που πιστεύουν ότι προσφέρουν τα αναλυτικά προγράμματα, γίνεται κατανοητή ακόμη περισσότερο αυτή η απάντηση.

Διάγραμμα 55: Ε7. Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση;

Το παραπάνω διάγραμμα αποδίδει τις συνιστώσες του προηγούμενου ερωτήματος.

Αναφέρθηκε ήδη η μεγάλη σημασία της κουλτούρας του σχολείου. Θέλοντας να διερευνήσουμε την υπάρχουσα κατάσταση η επόμενη ερώτηση αναφέρεται σε αυτό το θέμα. Στο κατά πόσο δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε σχολεία που έχουν διαπολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές ενταγμένες στη φιλοσοφία τους.

Πίνακας 59: Ε8. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας που υπηρετώ εμπνέει και στηρίζει την ένταξη όλων των παιδιών

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Καθόλου | 7 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| Λίγο | 13 | 6,4 | 6,4 | 9,9 |
| Μέτρια | 49 | 24,1 | 24,1 | 34,0 |
| Πολύ | 72 | 35,5 | 35,5 | 69,5 |
| Πάρα πολύ | 62 | 30,5 | 30,5 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Αρκετά ενθαρρυντικές οι απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς το 66% απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση. Μας προβληματίζει η απάντηση «μέτρια», που καταλαμβάνει το 24% καθώς και το ποσοστό 10% που δεν βλέπει διαπολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές στο σχολείο του, αφού όπως έχει ήδη αναφερθεί όλες οι σχολικές μονάδες φιλοξενούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αλλά όπως φαίνεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί η προς τα δεξιά κλίση είναι αισιόδοξο μήνυμα.

Διάγραμμα 56: Ε8. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας που υπηρετώ εμπνέει και στηρίζει την ένταξη όλων των παιδιών

Οδεύοντας προς το τέλος του ερωτηματολογίου, θεωρήθηκε σωστό να δούμε την συνεισφορά της υλικοτεχνικής υποδομής και της διαμόρφωσης του χώρου του σχολείου στην επιτυχή ενσωμάτωση όλων των μαθητών. Σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί, σχεδόν 72%, θεωρούν πολύ σημαντική τη συμβολή της υλικοτεχνικής υποδομής και του χώρου του σχολείου. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχες προηγηθείσες έρευνες που έχουν ήδη αναφερθεί. Αυτό θα μπορούσε να φανερώνει αύξηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και εμφάνιση εργαλείων και διαδικτυακών λογισμικών προγραμμάτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις πιο έντονες στην εποχή μας.

Πίνακας 60: Ε9. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου, αποτελούν παράγοντα επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών για εύκολη χρήση και πρόσβαση.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|  | Ελάχιστα | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Valid | Λίγο | 6 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| Μέτρια | 12 | 5,9 | 5,9 | 8,9 |
| Πολύ | 39 | 19,2 | 19,2 | 28,1 |
| Πάρα πολύ | 75 | 36,9 | 36,9 | 65,0 |
| 5 | 71 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| Total | 203 | 100,0 | 100,0 |  |

Η κατανομή του παρακάτω διαγράμματος, μάλλον ενισχύει την άποψη ότι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός μπορεί να αποτελέσει σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τους υπεύθυνους.

Διάγραμμα 57: Ε9. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου, αποτελούν παράγοντα επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών για εύκολη χρήση και πρόσβαση.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου δόθηκε με μεγάλη επιφύλαξη, γιατί ήταν ανάπτυξης και είχε το χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας. Εφόσον δεν ήταν παρούσα η ερευνήτρια την ώρα της απάντησης και ήταν προαιρετική η συμμετοχή σε αυτήν, υπήρχε ο φόβος της απουσίας ανταπόκρισης. Ωστόσο, υπήρξε μεγάλη συμμετοχή και διαβάστηκαν πολλές και ενδιαφέρουσες απόψεις από ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών, πάνω από το 50%.

Η ερώτηση αφορούσε τα βασικότερα εμπόδια στις πρακτικές μιας ομαλής ενσωμάτωσης και ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών κατά την άποψη των ερωτηθέντων. Αν θέλαμε να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις, θα χωρίζαμε πέντε μεγάλες ομάδες. Η μία μεγάλη κατηγορία αφορούσε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τις αντιλήψεις που έχουν, την απουσία επιμόρφωσής τους. Δε θεωρούν ότι υπάρχει πάντα αδιαφορία, αλλά είτε από έλλειψη κρατικού ενδιαφέροντος, είτε από απουσία κινήτρων, δεν υπάρχει η κατάλληλη κατάρτιση και γνώσεις. Δεύτερη μεγάλη αιτία θεωρούν τον ρατσισμό και την ξενοφοβία από τους συμμαθητές τους και την κοινωνία. Πιστεύουν ότι η ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία ακόμη δεν έχει αποδεχθεί την πολυπολιτισμικότητα και είναι εθνοκεντρική. Μεγάλο επίσης πρόβλημα θεωρούν το σύστημα το εκπαιδευτικό και τη σημερινή μορφή του. Τα αναλυτικά προγράμματα, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, τα σχολικά εγχειρίδια, η μορφή των τμημάτων υποδοχής και των τάξεων, ο αριθμός των παιδιών σε μία τάξη, η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής σε πολλά σχολεία, είναι βασικές απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Σημαντική είναι και η σημασία της οικογένειας. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγαλύτερο πρόβλημα την αδιαφορία από την οικογένεια και την άρνηση αυτής να ενταχθεί στην ελληνική κοινωνία. Οι αντιλήψεις και το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι διαφορετικό και υπάρχει άρνηση ενσωμάτωσης στην κοινωνία. Η τελευταία αιτία, αλλά με περισσότερους υποστηρικτές απάντηση, αφορά την κυρίαρχη ελληνική γλώσσα και την μη καλή γνώση της από τους μαθητές. Τουλάχιστον 25% των καθηγητών θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνονται περισσότερα μαθήματα ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές, είτε προαιρετικής είτε υποχρεωτικής μορφής και ότι η κυβέρνηση οφείλει να μεριμνήσει γι’ αυτό.

# Συσχετισμοί

Στο στάδιο της επαγωγικής ανάλυσης θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τους σημαντικότερους συσχετισμούς ανάμεσα στις απαντήσεις που συλλέξαμε. Για τον εντοπισμό και την αναζήτηση ύπαρξης αυτών των σχέσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Με τον συντελεστή Spearman μπορούμε να διαπιστώσουμε αν η σχέση μεταξύ δύο υπό εξέταση ερωτημάτων-μεταβλητών αντικατοπτρίζεται από μία μονότονη συνάρτηση (γραμμική ή μη). Μπορούμε δε να τον χρησιμοποιήσουμε για διακριτές αλλά και για τακτικές διακριτές μεταβλητές. Ο συντελεστής ρ του Spearman μπορεί να πάρει τιμές -1<ρ<+1. Τα δύο άκρα -1 και +1 υποδηλώνουν ισχυρή αρνητική και θετική αντίστοιχα συσχέτιση των μεταβλητών ενώ τα διαστήματα μοιράζονται ανάλογα υποδεικνύοντας κάθε φορά το είδος της συσχέτισης (μέτρια, ασθενής κ.λ.π.). Σε κάθε περίπτωση το θετικό πρόσημο υποδηλώνει θετική συσχέτιση (αναλογία ανάμεσα στις μεταβλητές) ενώ το αρνητικό πρόσημο υποδηλώνει αρνητική συσχέτιση (αντίστροφη αναλογία). Για ρ=0 ή σχεδόν μηδέν δεν υπάρχει συσχέτιση. Τέλος για να είναι στατιστικά σημαντική η οποιαδήποτε συσχέτιση προκύψει από τη μελέτη του συντελεστή Spearman θα πρέπει η τιμή Approximate Significance (σημαντικότητα) να είναι μικρότερη του 0,005.

Στη συνέχεια εφαρμόζουμε το τεστ ανεξαρτησίας του Pearson (Pearson’s chi square) με σκοπό να διαπιστώσουμε αν η πιθανώς παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ των υπό μελέτη συνόλων έχει τυχαίο ή συστηματικό χαρακτήρα. Για τιμές του συντελεστή x2 μικρότερες του 0,05 (x2<0,005) μπορούμε να θεωρήσουμε με ασφάλεια ότι οποιαδήποτε τυχόν συσχέτιση έχει προκύψει για τα σύνολα που μελετάμε, δεν είναι τυχαία.

Ξεκινάμε τη διερεύνηση ανάμεσα στις δύο ερωτήσεις που αφορούν την αναγκαιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό.

Πίνακας 61: Β2. Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές; \* Β4. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Β4. Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό. | | | | | |
| Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Δεν είμαι σίγουρος | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα | Total |
| Β2. Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές; | Διαφωνώ απόλυτα |  |  |  |  |  |  |
| Διαφωνώ | 0,5% |  | 0,5% | 1,0% | 0,5% | 2,5% |
| Δεν είμαι σίγουρος | 0,5% | 1,5% | 2,5% | 1,0% | 2,0% | 7,4% |
| Συμφωνώ | 0,5% | 4,9% | 4,4% | 20,2% | 5,4% | 35,5% |
| Συμφωνώ απόλυτα |  | 3,0% | 3,9% | 20,2% | 27,6% | 54,7% |
| Total | | 1,5% | 9,4% | 11,3% | 42,4% | 35,5% | 100,0% |

Σχετικά με την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είχαμε δει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε ταχθεί υπέρ της υποχρεωτικής εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας, καθώς και υπέρ της ανάπτυξης κατάλληλων δεξιοτήτων, ώστε να δημιουργηθεί ένα πνεύμα κοινού εθνικού πολιτισμού στο οποίο θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, Παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών ερωτημάτων που μας οδηγεί στη σκέψη ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως εργαλείο ή μέσο επικοινωνίας για την ορθή επικοινωνία και την οικοδόμηση δεξιοτήτων, για να επιτευχθεί η ένταξη σε έναν κοινό εθνικό πολιτισμό. Είναι αναγκαίο, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, το πρώτο για να μπορέσει να επιτευχθεί το δεύτερο. Φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα συσχετισμών ότι συγκεντρώνονται ποσοστά ταύτισης των απαντήσεων άνω του 20% στις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,347 | 0,073 | 5,251 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,368 | 0,066 | 5,613 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 62:Τεστ συσχέτισης

Πράγματι από τη μελέτη του συντελεστή συσχέτισης του Spearman 0,3686 επιβεβαιώνεται η θετική μέτρια συσχέτιση των δύο ερωτημάτων. Επιπλέον η σημαντικότητα κυμαίνεται στο 0,000<0,05 και άρα έχουμε μία στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 53,533a | 12 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 46,084 | 12 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 24,366 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07. | | | |

Πίνακας 63: Τεστ ανεξαρτησίας

Τέλος από τον πίνακα του Chi-Square Test βρίσκουμε το συντελεστή Pearson ρ=53,533 με σημαντικότητα 0,000<0,05. Άρα θεωρούμε ότι δε θα προκύψει σφάλμα αν απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ή αυτό θα είναι μικρό και η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται αποδεκτή, επομένως τα ερωτήματα σχετίζονται μεταξύ τους.

Στη συνέχεια θέλουμε να εξετάσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στην συνεκπαίδευση και τα οφέλη που μπορούν να προσκομίσουν από αυτήν οι μαθητές που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και γλώσσα.

Πίνακας 64: Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. \* Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί. \* Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών; \* Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. | | | | | | Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί. | | | | | |
| Διαφωνώ απόλυτα | | Διαφωνώ | | Δεν είμαι σίγουρος/η | | Συμφωνώ | | Συμφωνώ απόλυτα | | Total | |
| Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών; | Διαφωνώ απόλυτα | 1,0% | 1,5% | 0 | 0,5% | 0 | 0 | 1,5% | 0,5% | 0,5% | 0,5% | 3,0% | 3,0% |
| 1,0% | 0 | 0 | 0,5% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5% | 1,0% | 1,0% |
| Διαφωνώ | 0 | 0,5% | 1,5% | 1,0% | 1,0% | 0,5% | 2,0% | 2,5% | 0 | 0 | 4,4% | 4,4% |
| 0 | 0,5% | 1,0% | 0,5% | 0 | 1,0% | 2,0% | 1,0% | 0 | 0 | 3,0% | 3,0% |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 2,0% | 0 | 7,9% | 1,0% | 4,9% | 6,4% | 7,9% | 11,3% | 1,0% | 4,9% | 23,6% | 23,6% |
| 1,0% | 1,0% | 4,4% | 1,0% | 2,5% | 2,5% | 3,9% | 6,4% | 0,5% | 1,5% | 12,3% | 12,3% |
| Συμφωνώ | 9,9% | 0,5% | 28,1% | 2,5% | 12,3% | 3,4% | 5,4% | 38,4% | 1,0% | 11,8% | 56,7% | 56,7% |
| Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες | 9,9% | 1,0% | 28,6% | 3,0% | 14,3% | 6,4% | 8,9% | 43,3% | 1,0% | 8,9% | 62,6% | 62,6% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 5,4% | 0 | 3,9% | 0,5% | 2,0% | 0 | 0,5% | 3,9% | 0,5% | 7,9% | 12,3% | 12,3% |
| 6,4% | 0 | 7,4% | 0,5% | 3,4% | 0,5% | 2,5% | 5,9% | 1,5% | 14,3% | 21,2% | 21,2% |
| Total | 18,2% | 2,5% | 41,4% | 5,4% | 20,2% | 10,3% | 17,2% | 56,7% | 3,0% | 25,1% | 100% | 100% |
| 18,2% | 2,5% | 41,4% | 5,4% | 20,2% | 10,3% | 17,2% | 56,7% | 3,0% | 25,1% | 100% | 100% |

Ερμηνεύοντας τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε πως ένα μεγάλο ποσοστό που είναι πάνω από 28% διαφωνεί ως προς τη φοίτηση των μαθητών σε ειδικό ή ξεχωριστό σχολείο και ταυτόχρονα θεωρεί πως η συνεκπαίδευση επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών (ποσοστό 28,1%) αλλά και τις δεξιότητές τους, ώστε να αναπτυχθούν κοινωνικά (ποσοστό 28,6%). Οι απαντήσεις πάλι που συμφωνούν στο κοινό σχολείο για όλους συμπίπτουν με αυτές που πιστεύουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών μέσω συνεκπαίδευσης με ποσοστά 38,4% και 43,3% αντίστοιχα. Στην τελευταία κατηγορία «συμφωνώ απόλυτα» συγκεντρώνεται το 14,3% με όσους συμφωνούν απόλυτα με την συνεκπαίδευση σε κοινό σχολείο και πιστεύουν στην προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών μέσα από αυτή την καθημερινή συνεύρεση. Καταλήγουμε λοιπόν στο λογικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με τα ειδικά και ξεχωριστά σχολεία για μαθητές αλλόγλωσσους και θέλουν ένα κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές, πιστεύουν και στη θετική συμβολή αυτού του σχολείου στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Chi-Square Tests** | | | | | | | |
| B8A\*B6A | | | | B8A\*B6Γ | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 47,754a | 16 | **0,000** | Pearson Chi-Square | 111,768a | 16 | **0,000** |
| Likelihood Ratio | 47,225 | 16 | 0,000 | Likelihood Ratio | 65,827 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 21,838 | 1 | 0,000 | Linear-by-Linear Association | 36,361 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  | N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 15 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18. | | | | a. 16 cells (64,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15. | | | |
| Β8Γ\*Β6Α | | | | Β8Γ\*Β6Γ | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 35,158a | 16 | **0,004** | Pearson Chi-Square | 79,742a | 16 | **0,000** |
| Likelihood Ratio | 30,736 | 16 | 0,015 | Likelihood Ratio | 67,392 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 2,878 | 1 | 0,090 | Linear-by-Linear Association | 34,555 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  | N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 15 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06. | | | | a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05. | | | |

Πίνακας 65: Τεστ ανεξαρτησίας

Όπως φαίνεται από τον πίνακα του τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) στα ερωτήματα Β8Α-Β6Α, Β8Α-Β6Γ, Β8Γ-Β6Α και Β8Γ-Β6Γ έχουμε: 1) Συντελεστές συσχέτισης του Pearson ρ=47,754, 111,768, 35,158 και 79,742 και 2) Σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05 και 0,004<0,05. Με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και για τους τέσσερις συσχετισμούς. Άρα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το ενιαίο σχολείο για όλους, επειδή πιστεύουν πολύ στη θετική συμβολή της συνεκπαίδευσης σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | | |
| B8A  B6A |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | -0,329 | 0,078 | -4,936 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -0,339 | 0,070 | -5,114 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |
| B8A  B6Γ |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,424 | 0,085 | 6,642 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,359 | 0,070 | 5,456 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |
| Β8Γ  Β6Α |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | -0,119 | 0,085 | -1,705 | ,090c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -0,155 | 0,076 | -2,228 | ,027c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |
| Β8Γ  Β6Γ |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,414 | 0,076 | 6,440 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,459 | 0,066 | 7,321 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 66: Τεστ συσχέτισης

Από την επαγωγική επεξεργασία προέκυψαν οι παραπάνω πίνακες που μας δίνουν το συντελεστή συσχέτισης του Spearman. Και στους τέσσερις συσχετισμούς η σημαντικότητα έχει τιμή 0,000<0,05 και μπορούμε να θεωρήσουμε τους συσχετισμούς στατιστικά σημαντικούς.

Τα ερωτήματα Β6Α και Β8Α (Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών;) παρουσιάζουν αρνητική μέτρια συσχέτιση (Spearman correlation -0.339), που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών, δεν θέλουν να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Τα ερωτήματα Β8Α και Β6Γ (Β8Α. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών; Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί.) παρουσιάζουν θετική μέτρια συσχέτιση (Spearman correlation 0.359), που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών όταν φοιτούν σε κανονικά σχολεία.

Τα ερωτήματα Β8Γ και Β6Α (Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους.) παρουσιάζουν αρνητική ασθενή συσχέτιση (Spearman correlation -0.115).

Και τέλος, τα ερωτήματα Β8Γ και Β6Γ (Β8Γ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Β6Γ. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί.) παρουσιάζουν θετική μέτρια προς ισχυρή συσχέτιση (Spearman correlation 0.459), που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η φοίτηση σε κανονικό σχολείο επηρεάζει θετικά την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Θα ήταν ενδιαφέρον να συνεξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των μαθητών και για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους μέσα από την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 67: Β8Β. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη \* Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης | | | | | |
| Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Δεν είμαι σίγουρος | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα | Total |
| Β8Β. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη | Διαφωνώ απόλυτα | 0,5% |  | 0,5% | 1,0% | 0,5% | 2,5% |
| Διαφωνώ |  | 3,4% | 3,4% | 8,9% | 1,5% | 17,2% |
| Δεν είμαι σίγουρος |  | 1,0% | 6,9% | 20,2% | 5,4% | 33,5% |
| Συμφωνώ |  | 0,5% | 0,5% | 29,1% | 8,9% | 38,9% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 0,5% |  | 0,5% | 2,0% | 4,9% | 7,9% |
| Total | | 1,0% | 4,9% | 11,8% | 61,1% | 21,2% | 100% |

Παρατηρούμε ότι υπάρχει κι εδώ ταύτιση των απαντήσεων στα δύο ερωτήματα στις κατηγορίες «δεν είμαι σίγουρος» και «συμφωνώ» Μάλιστα η συσχέτιση στην κατηγορία «συμφωνώ» ότι η συνεκπαίδευση επιφέρει κοινωνική προαγωγή και επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις φθάνει στο 29,1%, ενώ στην τομή της με την «δεν είμαι σίγουρος» πως επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αγγίζει το 20,2% του δείγματος. Γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι φαίνεται μια σύγκλιση των απαντήσεων στο δεξιό άκρο των δύο ερωτημάτων την οποία θα διερευνήσουμε με τα τεστ συσχέτισης και ανεξαρτησίας.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 82,197a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 63,161 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 26,031 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 16 cells (64,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05. | | | |

Πίνακας 68: Τεστ ανεξαρτησίας

Όπως προκύπτει από το τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) έχουμε: 1) Pearson Chi-Square ρ=82,197 και 2) Asymptotic Significance 0,000<0,05. Άρα από αυτά τα δεδομένα με ασφάλεια απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συνεκπαίδευση επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών ταυτόχρονα με την κοινωνική τους ένταξη.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,359 | 0,082 | 5,453 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,368 | 0,067 | 5,610 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 69: Τεστ συσχέτισης

Σύμφωνα με την επαγωγική επεξεργασία του παραπάνω πίνακα ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman είναι ίσος με 0,368 και η σημαντικότητα του τεστ συσχέτισης 0,000<0,05. Μπορούμε να πούμε ότι έχουμε μία μέτρια θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση, των δύο ερωτημάτων.

Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να δούμε αν συσχετίζονται οι απαντήσεις που δώσανε οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την πρόοδο των «καλών» μαθητών όταν εφαρμόζεται η μέθοδος της συνεκπαίδευσης σε συνάρτηση με το αν πρέπει οι αλλόγλωσσοι μαθητές να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία με διαφορετικά προγράμματα και μεθόδους εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της συσχέτισης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 70: Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. \* Β8Ε. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Β8Ε. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών | | | | | |
| Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Δεν είμαι σίγουρος | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα | Total |
| Β6A. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι: Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. | Διαφωνώ απόλυτα | 7,9% | 7,4% | 2,0% | 0,5% | 0,5% | 18,2% |
| Διαφωνώ | 5,9% | 19,2% | 8,9% | 6,9% | 0,5% | 41,4% |
| Δεν είμαι σίγουρος | 2,0% | 5,9% | 8,9% | 2,5% | 1,0% | 20,2% |
| Συμφωνώ | 2,5% | 2,0% | 4,9% | 5,4% | 2,5% | 17,2% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 1,5% |  |  | 0,5% | 1,0% | 3,0% |
| Total | | 19,7% | 34,5% | 24,6% | 15,8% | 5,4% | 100% |

Από τον πίνακα συσχετισμού γίνεται εμφανές ότι όσοι διαφωνούν στο ένα ερώτημα διαφωνούν και στο δεύτερο και αντίστροφα. Επικρατούν μεγαλύτερα ποσοστά ταύτισης στις κατηγορίες «διαφωνώ» και «Δεν είμαι σίγουρος» ακολουθούμενα από την κατηγορία «διαφωνώ απόλυτα». Συνολικά μπορούμε να δούμε ότι το 40% του δείγματος «διαφωνεί» τουλάχιστον και στις δύο υποθέσεις, δηλαδή πιστεύει ότι δεν πρέπει οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να φοιτούν σε διαφορετικό σχολείο και ότι δεν επηρεάζονται οι επιδόσεις των καλών μαθητών από τη φοίτηση όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο όταν η διδασκαλία γίνεται με συνεκπαίδευσή τους.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 66,622a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 64,520 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 25,773 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33. | | | |

Πίνακας 71: Τεστ ανεξαρτησίας

Από την εφαρμογή του Chi-Square Test βρίσκουμε το συντελεστή Pearson ρ=66,622. Λαμβάνοντας υπόψη και τη σημαντικότητα που είναι 0,000<0,05, θεωρούμε ότι δε προκύπτει σφάλμα απορρίπτοντας τη μηδενική υπόθεση και συνεπώς δεν την κάνουμε αποδεκτή. Τα υπό εξέταση ερωτήματα σχετίζονται μεταξύ τους. Ο τύπος της συσχέτισης τους βρίσκεται παρακάτω με το τεστ συσχέτισης.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,357 | 0,076 | 5,422 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,362 | 0,071 | 5,510 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 72: Τεστ συσχέτισης

Αποδεικνύεται ότι υπάρχει μία μέτρια θετική συσχέτιση των ερωτημάτων με το συντελεστή Spearman να είναι 0,362 και τη σημαντικότητα 0,000<0,05.

Στον επόμενο πίνακα φαίνεται η εξάρτηση των ερωτημάτων που αφορούν τις ευκαιρίες που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλους τους μαθητές και την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με στόχο την ομαλή ένταξη τους.

Πίνακας 73: Β1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες \* Γ1. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Γ1. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή. | | | | | |
| Πολύ σπάνια | Σπάνια | Κάποιες φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | Total |
| Β1. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες | Διαφωνώ απόλυτα | 2,5% | 5,9% | 3,9% | 1,5% |  | 13,8% |
| Διαφωνώ | 2,0% | 13,8% | 14,8% | 4,4% | 1,0% | 36,0% |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 2,5% | 4,4% | 9,4% | 4,9% | 0,5% | 21,7% |
| Συμφωνώ | 0,5% | 3,0% | 11,3% | 7,9% | 0,5% | 23,2% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 0,5% | 1,0% | 2,0% |  | 2,0% | 5,4% |
| Total | | 7,9% | 28,1% | 41,4% | 18,7% | 3,9% | 100,0% |

Η τομή των ερωτημάτων που συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά (14,8%) εντοπίζεται στις κατηγορίες «Διαφωνώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες» και «Κάποιες φορές υπάρχει συνεργασία σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή». Όπως φαίνεται από το τεστ συσχέτισης και το συντελεστή του Spearman (0,315) τα υπό εξέταση ερωτήματα έχουν μέτρια θετική συσχέτιση, ενώ η σημαντικότητα του τεστ είναι ίση με 0,000<0,05 και μπορούμε να πούμε ότι είναι στατιστικά σημαντική.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,314 | 0,069 | 4,691 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,315 | 0,066 | 4,711 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 74: Τεστ συσχέτισης

Αντίστοιχα το τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) έχουμε μας δίνει 1) συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=61,045 και 2) σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05. Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχθούμε την εξάρτηση των δύο ερωτημάτων.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 61,045a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 45,417 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 19,931 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 12 cells (48,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43. | | | |

Πίνακας 75: Τεστ ανεξαρτησίας

Στη συνέχεια θέλουμε να εξετάσουμε το συσχετισμό που μπορεί να έχει η άποψη των εκπαιδευτικών για την ένταξη της διαπολιτισμικής προοπτικής σε όλα τα μαθήματα και το αν καλλιεργούν την ενσυναίσθηση στους μαθητές τους. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της συσχέτισης.

Πίνακας 76: Γ4. Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία); \* Γ5. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Γ5. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. | | | | | |
| Πολύ σπάνια | Σπάνια | Κάποιες φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | Total |
| Γ4. Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία); | Πολύ σπάνια |  |  |  | 0,5% |  | 0,5% |
| Σπάνια |  |  | 3,0% |  |  | 3,0% |
| Κάποιες φορές | 0,5% | 0,5% | 3,0% | 5,4% | 1,0% | 10,3% |
| Συχνά | 1,0% | 0,5% | 8,9% | 23,2% | 5,4% | 38,9% |
| Πολύ συχνά |  | 0,5% | 7,9% | 13,8% | 25,1% | 47,3% |
| Total | | 1,5% | 1,5% | 22,7% | 42,9% | 31,5% | 100,0% |

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται στις κατηγορίες «Συχνά» και «Πολύ συχνά» και τους συνδυασμούς μεταξύ τους. Συνολικά αυτές οι κατηγορίες μαζί με τους συνδυασμούς τους εμφανίζουν ποσοστό πάνω από 65%, δηλαδή από από τα 2/3 των ερωτηθέντων.

Συνεπώς μπορούμε να πούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση στους μαθητές τους, θεωρεί ότι η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση είναι πιθανώς και πιο ευαισθητοποιημένοι και ίσως επιμορφωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η άποψη τους σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προοπτικής είναι προφανώς και βαρύνουσας σημασίας έναντι των υπολοίπων.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 63,821a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 62,634 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 28,924 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01. | | | |

Πίνακας 77: Τεστ ανεξαρτησίας

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα του τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) έχουμε: 1) συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=63,821 και 2) σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05. Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχθούμε την εξάρτηση των δύο ερωτημάτων.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,378 | 0,057 | 5,796 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,405 | 0,063 | 6,273 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 78: Τεστ συσχέτισης

Επίσης η επαγωγική επεξεργασία δίνει τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman ίσο με 0,405 ενώ η σημαντικότητα είναι ίση με 0,000<0,05. Συνεπώς, έχουμε μία μέτρια θετική, σημαντική στατιστικά, συσχέτιση των υπό εξέταση ερωτημάτων.

Στον επόμενο συσχετισμό θέλουμε να διερευνήσουμε αν η χρήση της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τους οδηγεί και σε παραπέρα αναζήτηση για να μάθουν καλύτερα τη μητρική γλώσσα των μαθητών, ίσως γιατί βλέπουν πως αυτό έχει αποτελέσματα θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αντίστροφα.

Πίνακας 79: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; \* Γ3. Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας;

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Γ3. Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας; | | | | | |
| Πολύ σπάνια | Σπάνια | Κάποιες φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | Total |
| Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; | Πολύ σπάνια | 10,8% | 0,5% |  | 0,5% |  | 11,8% |
| Σπάνια | 8,9% | 3,9% | 3,0% | 0,5% | 0,5% | 16,7% |
| Κάποιες φορές | 12,8% | 9,9% | 6,4% | 6,4% | 1,0% | 36,5% |
| Συχνά | 3,9% | 3,9% | 5,4% | 9,4% | 3,0% | 25,6% |
| Πολύ συχνά | 1,5% | 2,0% | 3,0% | 1,5% | 1,5% | 9,4% |
| Total | | 37,9% | 20,2% | 17,7% | 18,2% | 5,9% | 100,0% |

Τα μεγαλύτερα ποσοστά της τομής των δύο ερωτημάτων συγκεντρώνονται στις απαντήσεις «πολύ σπάνια», «σπάνια» και «κάποιες φορές» των δύο ερωτημάτων. Αυτό μας οδηγεί στη σκέψη ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών, δεν προσπαθούν και να τη μάθουν προφανώς διότι δε θεωρούν την επίδραση της σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,467 | 0,054 | 7,483 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,484 | 0,056 | 7,851 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 80: Τεστ συσχέτισης

Τα υπό εξέταση ερωτήματα εμφανίζουν ένα θετικό μέτριο προς ισχυρό συσχετισμό, ο οποίος προκύπτει από τον συντελεστή Spearman που είναι ίσος με 0,484 και η σημαντικότητα (Approximate Significance) προκύπτει ίση με 0,000<0,05 και υποδηλώνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 67,818a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 71,969 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 44,009 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 11 cells (44,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,12. | | | |

Πίνακας 81: Τεστ ανεξαρτησίας

Επιπλέον, από τον πίνακα του Chi-Square Test ο συντελεστής Pearson είναι ρ=67,818 με σημαντικότητα 0,000<0,05. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται αποδεκτή και επομένως τα υπό εξέταση ερωτήματα σχετίζονται μεταξύ τους.

Στον επόμενο πίνακα επεκτείνουμε τον προηγούμενο συσχετισμό και προσπαθούμε να εντοπίσουμε τις κοινές απαντήσεις ανάμεσα στην ερώτηση Δ1 και τη Δ6 δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στη διδασκαλία τους, προωθούν τους μαθητές τους να συγκρίνουν πολιτιστικά στοιχεία ανάμεσα στις δύο χώρες, υποδοχής και καταγωγής. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν αναδεικνύουν μόνο την αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών στην κοινωνική ομάδα της τάξης, αλλά δημιουργούν και τις κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στους μαθητές και καλύτερης κατανόησης των άλλων.

Πίνακας 82: Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; \* Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους;

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; | | | | | |
| Πολύ σπάνια | Σπάνια | Κάποιες φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | Total |
| Δ1. Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; | Πολύ σπάνια | 2,5% | 3,4% | 3,4% | 1,5% | 1,0% | 11,8% |
| Σπάνια | 0,5% | 4,9% | 3,4% | 5,9% | 2,0% | 16,7% |
| Κάποιες φορές |  | 2,5% | 11,8% | 16,3% | 5,9% | 36,5% |
| Συχνά |  | 1,5% | 2,0% | 10,8% | 11,3% | 25,6% |
| Πολύ συχνά | 0,5% |  | 1,5% | 2,0% | 5,4% | 9,4% |
| Total | | 3,4% | 12,3% | 22,2% | 36,5% | 25,6% | 100,0% |

Πράγματι από τον πίνακα συσχετισμών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στη διδασκαλία παράλληλα οδηγούν και τους μαθητές να κάνουν σύγκριση των πολιτισμικών στοιχείων των δύο χωρών, αναγνωρίζοντας προφανώς τη μέθοδο αυτή ως πολύτιμο εργαλείο για την ένταξη και πλαισίωση όλων των μαθητών στην τάξη. Η τομή του «συχνά» και «πολύ συχνά» των δύο ερωτημάτων συγκεντρώνει το 29,5% των απαντήσεων ενώ αν συμπεριλάβουμε και την απάντηση «κάποιες φορές» οδηγούμαστε στο ευρύ 67%. Η κατανομή είναι μετατοπισμένη προς τη δεξιά μεριά και αυτό υποδεικνύει την τάση των εκπαιδευτικών να συνδυάζουν τις δύο πρακτικές.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,481 | 0,065 | 7,774 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,474 | 0,062 | 7,629 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 83: Τεστ συσχέτισης

Από τον πίνακα που προηγείται προκύπτει ένας μέτριος προς ισχυρό θετικός συσχετισμός των δύο μεταβλητών σύμφωνα με τον συντελεστή Spearman που είναι 0,474. Η σημαντικότητα (Approximate Significance) είναι ίση με 0,000<0,05 και φανερώνει ότι η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 84,067a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 77,657 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 46,695 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66. | | | |

Πίνακας 84: Τεστ ανεξαρτησίας

Επιπλέον, από τον πίνακα Chi-Square Test βρίσκουμε τον συντελεστή Pearson ίσο με ρ=84,067. Λαμβάνοντας υπόψη και τη σημαντικότητα που είναι 0,000<0,05, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι δε θα προκύψει σφάλμα ή θα είναι μικρό, αν απορριφθεί η μηδενική υπόθεση. Άρα, η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται αποδεκτή και τα υπό εξέταση ερωτήματα σχετίζονται μεταξύ τους.

Στη συνέχεια, μελετούμε την εφαρμογή άλλων μεθόδων επικοινωνίας πλην της λεκτικής στην τάξη από τον διδάσκοντα καθώς και την προώθηση των μαθητών στην εξεύρεση τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους χωρίς την άμεση λεκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της συσχέτισης.

Πίνακας 85: Δ2. Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας; \* Δ7. Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές;

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Δ7. Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές; | | | | | |
| Πολύ σπάνια | Σπάνια | Κάποιες φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | Total |
| Δ2. Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας; | Πολύ σπάνια |  | 1,0% | 1,5% |  |  | 2,5% |
| Σπάνια | 0,5% | 1,5% | 2,0% | 0,5% | 0,5% | 4,9% |
| Κάποιες φορές | 3,0% | 1,0% | 5,4% | 1,5% | 0,5% | 11,3% |
| Συχνά | 0,5% | 3,9% | 16,7% | 8,4% | 2,0% | 31,5% |
| Πολύ συχνά | 1,5% | 3,9% | 18,2% | 13,8% | 12,3% | 49,8% |
| Total | | 5,4% | 11,3% | 43,8% | 24,1% | 15,3% | 100,0% |

Παρατηρούμε και πάλι ότι τα αποτελέσματα στην τομή των κατηγοριών «συχνά» και «πολύ συχνά» είναι αθροιστικά 36,6% άνω του 1/3 των εκπαιδευτικών ενώ αν συμπεριλάβουμε και την απάντηση «κάποιες φορές» το ποσοστό αυτό ξεπερνάει το 70%.. Είναι ξεκάθαρο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μη λεκτικές εκφράσεις επικοινωνίας, αφήνουν και την «ελευθερία» στους μαθητές τους να μιλάνε περισσότερο και να αναπτύξουν τη δική τους μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και μέσα από αυτή την προσπάθεια τους να εκπληρώσουν τους διδακτικούς στόχους του αντικειμένου, αλλά και να έρθουν σε κοινωνική σύγκλιση αναπτύσσοντας το δικό τους κοινωνικό μοντέλο στην μικροομάδα που θα αλληλοεπιδράσουν.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 48,492a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 41,689 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 22,028 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 14 cells (56,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27. | | | |

Πίνακας 86: Τεστ ανεξαρτησίας

Από τα αποτελέσματα του τεστ ανεξαρτησίας μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχθούμε την εξάρτηση των δύο ερωτημάτων, καθώς ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson προκύπτει ρ=48,492 και η σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,330 | 0,061 | 4,960 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,336 | 0,064 | 5,054 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 87: Τεστ συσχέτισης

Επιπροσθέτως, έχουμε μία μέτρια θετική, στατιστικά σημαντική, συσχέτιση των υπό εξέταση ερωτημάτων με τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman να έχει τιμή 0,336 και η σημαντικότητα του τεστ συσχέτισης τιμή 0,000<0,05.

Ένα επίσης σημαντικό εργαλείο της συνεκπαίδευσης είναι το παιχνίδι σε κάθε μορφή του, η οποία επιτρέπει και προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους. Πόσο εύκολο είναι όμως να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο αυτό σε τμήματα όπου φοιτά μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών; Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο συσχετισμός των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 88: Δ8. Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση κ.α.); \* Α7. Πόσοι μαθητές αλλόγλωσσοι φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα που διδάσκετε;

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Α7. Πόσοι μαθητές αλλόγλωσσοι φοιτούν κατά μέσο όρο στα τμήματα που διδάσκετε; | | | | |
| 0 | 1-3 | 4-6 | 7 και πάνω | Total |
| Δ8. Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση κ.α.); | Πολύ σπάνια |  | 4,9% |  | 5,9% | 10,8% |
| Σπάνια |  | 4,4% | 3,9% | 6,9% | 15,3% |
| Κάποιες φορές |  | 12,3% | 4,9% | 11,3% | 28,6% |
| Συχνά |  | 16,3% | 3,4% | 7,4% | 27,1% |
| Πολύ συχνά |  | 10,3% | 3,9% | 3,9% | 18,2% |
| Total | |  | 48,3% | 16,3% | 35,5% | 100,0% |

Προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την τομή των δύο ερωτημάτων ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι περισσότερο όταν τα τμήματα έχουν σχετικά μικρό αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών (38,9%) και κάποιες φορές (16,2%) και σε μεγαλύτερα τμήματα. Όσο δηλαδή αυξάνει ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών βλέπουμε να μειώνεται η συχνότητα της χρήσης του παιχνιδιού στη διδασκαλία. Αποτελεί λοιπόν η παρουσία διαφορετικής γλώσσας από την κυρίαρχη ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή παιχνιδιών στην τάξη. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί οι αλλόγλωσσοι μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει τον απαιτούμενο γλωσσικό επίπεδο για τη συμμετοχή στο παιχνίδι, να μην νιώθουν άνετα να συμμετέχουν και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί να πρέπει να καταβάλλουν ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια να εξασφαλίσουν τις λεπτές ισορροπίες, ώστε να περιοριστούν στο ελάχιστο αρνητικά σχόλια και συζητήσεις από άλλους συμμαθητές τους.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | -0,204 | 0,069 | -2,947 | ,004c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -0,207 | 0,068 | -3,007 | ,003c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 89: Τεστ συσχέτισης

Πράγματι η επαγωγική επεξεργασία αποδίδει στον συντελεστή συσχέτισης του Spearman τιμή ίση με -0,207 και στη σημαντικότητα του τεστ 0,004<0,05 και άρα έχουμε μία ασθενή αρνητική, στατιστικά σημαντική, συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 17,687a | 8 | 0,024 |
| Likelihood Ratio | 21,258 | 8 | 0,006 |
| Linear-by-Linear Association | 8,367 | 1 | 0,004 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 1 cells (6,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,58. | | | |

Πίνακας 90: Τεστ ανεξαρτησίας

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα του τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχθούμε την εξάρτηση των δύο ερωτημάτων εφόσον έχουμε: 1) συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=17,687 και 2) σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,024<0,05.

Ο συσχετισμός των επόμενων ερωτημάτων έχει να κάνει με τον βαθμό αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκρίνεται η στάση τους στην αξία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών με την αποδοχή «διαπολιτισμικών μεσολαβητών» που θα μεταφράζουν την ώρα της διδασκαλίας αλλά και με την άποψή τους για έκδοση σχολικής εφημερίδας στην οικεία γλώσσα κάποιων αλλοδαπών μαθητών.

Και οι τρεις αυτές ερωτήσεις σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων και σε ποιο βαθμό την αποδέχονται.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της συσχέτισης.

Πίνακας 91: Β3. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό; \* Δ12. Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος; \* Δ16. θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών;

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Β3. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό; | | | | | |
| Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Δεν είμαι σίγουρος | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα | Total |
| Δ12. Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος; | Διαφωνώ απόλυτα | 1,0% | 0,5% | 1,0% | 2,5% | 0,5% | 5,4% |
| 2,5% | 3,4% | 2,0% | 3,0% | 0,0% | 10,8% |
| Διαφωνώ | 1,0% | 3,9% | 3,0% | 2,5% | 1,0% | 11,3% |
| 0,5% | 2,5% | 3,9% | 3,0% | 2,0% | 11,8% |
| Δεν είμαι σίγουρος | 1,5% | 4,9% | 4,9% | 7,4% | 2,5% | 21,2% |
| 0,5% | 4,9% | 11,8% | 14,3% | 3,9% | 35,5% |
| Συμφωνώ | 1,0% | 3,0% | 9,4% | 20,7% | 5,4% | 39,4% |
| Δ16. θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; | 0,0% | 2,0% | 5,4% | 10,3% | 3,4% | 21,2% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 0,5% | 1,0% | 6,4% | 7,9% | 6,9% | 22,7% |
| 1,5% | 0,5% | 1,5% | 10,3% | 6,9% | 20,7% |
| Total | 4,9% | 13,3% | 24,6% | 40,9% | 16,3% | 100% |
| 4,9% | 13,3% | 24,6% | 40,9% | 16,3% | 100% |

Από τον παραπάνω πίνακα συσχετισμού είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο συμπίπτουν με ποσοστό 28,6 % με αυτούς που δέχονται διαπολιτισμικούς μεσολαβητές που θα μεταφράσουν όρους ή φράσεις σε συμμαθητές τους. Επίσης αυτοί που απάντησαν «συμφωνώ» στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο σχολείο, συμπίπτουν με ποσοστό 20,6% διαμοιρασμένο εξίσου στις απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» στην έκδοση εφημερίδας στη μητρική αυτή γλώσσα των μαθητών. Η απάντηση «δεν είμαι σίγουρος» στις δύο αυτές ερωτήσεις συναντά ένα κοινό ποσοστό εκπαιδευτικών 11,8%. Από τα προηγούμενα καταλαβαίνουμε ότι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την μητρική γλώσσα των μαθητών, δεν έχουν καμία αντίρρηση να χρησιμοποιείται αυτή στη διαδικασία της μάθησης για να διευκολύνει την κατανόηση του μαθήματος. Πολλοί από αυτούς είναι θετικοί και στην έκδοση εφημερίδας στη γλώσσα των μαθητών, γιατί πιθανό να το θεωρούν κομμάτι διαπολιτισμικής προσέγγισης και πολυπολιτισμικών ανταλλαγών, που είναι σημαντικά για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών. Υπάρχει επίσης κομμάτι εκπαιδευτικών που δεν έχει ξεκάθαρα διαμορφωμένη άποψη για την θέση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στην σχολική τάξη και φαίνεται από την απάντηση «δεν είμαι σίγουρος» που έδωσαν κοινή στα δύο ερωτήματα.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | | |
| Δ12\*Β3 |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 36,530a | 16 | 0,002 |
| Likelihood Ratio | 32,867 | 16 | 0,008 |
| Linear-by-Linear Association | 16,659 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 11 cells (44,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,54. | | | |
| Δ16\*Β3 |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 54,386a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 54,777 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 28,825 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 9 cells (36,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,08. | | | |

Πίνακας 92: Τεστ ανεξαρτησίας

Από τον πίνακα του Chi-Square Test φαίνεται ότι ο συντελεστής Pearson είναι ρ=36,530 για τα ερωτήματα Δ12-Β3 και ρ=54,386 για τα ερωτήματα Δ16-Β3. Λαμβάνοντας υπόψη και τη σημαντικότητα που είναι και στους δύο συσχετισμούς μικρότερη του 0,05, θεωρούμε ότι δε θα προκύψει σφάλμα αν απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ή το σφάλμα θα είναι μικρό. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται αποδεκτή και επομένως τα υπό εξέταση ζεύγη ερωτημάτων σχετίζονται μεταξύ τους.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | | |
| Δ12\*Β3 |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,287 | 0,070 | 4,250 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,280 | 0,069 | 4,136 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |
| Δ16\*Β3 |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,378 | 0,071 | 5,784 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,371 | 0,066 | 5,656 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 93: Τεστ συσχέτισης

Αντίστοιχα το τεστ συσχέτισης δίνει μια ασθενή θετική συσχέτιση στα ερωτήματα Δ12 και Β3, και μία μέτρια θετική συσχέτιση στα ερωτήματα Δ16 και Β3. Ο συντελεστής Spearman είναι 0,280 και 0,371 αντίστοιχα ενώ η σημαντικότητα και στα δύο ζευγάρια είναι 0,000<0,05.

Στον πίνακα που ακολουθεί προσπαθούμε να εξετάσουμε την αλληλεξάρτηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί στον πιο διευρυμένο ρόλο τους θα συμφωνούσαν στην έκδοση εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών και θα επιδίωκαν την επίσκεψη σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Πίνακας 94: Δ19Α. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή: Στον πιο διευρυμένο ρόλο μου. \* Δ16. Θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; \* Δ18. Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης(π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά;

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Δ16. Θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; | | | | | | Δ18. Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης(π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά; | | | | | |
| Διαφωνώ απόλυτα | | Διαφωνώ | | Δεν είμαι σίγουρος/η | | Συμφωνώ | | Συμφωνώ απόλυτα | | Total | |
| Δ19Α. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός στον πιο διευρυμένο ρόλο μου. | Καθόλου | 0,5% |  | 0,5% |  |  |  |  |  | 0,5% | 1,5% | 1,5% | 1,5% |
| Λίγο | 1,5% | 0,5% |  |  | 1,0% | 1,0% | 1,0% | 2,5% | 1,0% | 0,5% | 4,4% | 4,4% |
| Αρκετά | 5,4% | 0,5% | 5,4% |  | 16,7% | 3,0% | 3,9% | 13,8% | 3,4% | 17,7% | 35,0% | 35,0% |
| Πολύ | 2,5% |  | 3,9% | 0,5% | 13,8% | 4,4% | 9,9% | 5,9% | 6,9% | 26,1% | 36,9% | 36,9% |
| Πάρα πολύ | 1,0% |  | 2,0% |  | 3,9% | 0,5% | 6,4% | 3,0% | 8,9% | 18,7% | 22,2% | 22,2% |
| Total | 10,8% | 1,0% | 11,8% | 0,5% | 35,5% | 8,9% | 21,2% | 25,1% | 20,7% | 64,5% | 100% | 100% |

Από τον πίνακα συσχετισμού γίνεται εμφανές ότι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στον πιο διευρυμένο ρόλο τους («πολύ» και «πάρα πολύ»), έχουν απαντήσει συμφωνώ απόλυτα στις επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα με ποσοστά που φτάνουν το 26,1% και 18,7% αντίστοιχα, ποσοστό που πλησιάζει το 45%. Πιθανόν λοιπόν να θεωρούν ότι μία από τις αρμοδιότητες του ρόλου του εκπαιδευτικού σε μία πολυπολιτισμική τάξη είναι η προσπάθεια να βοηθήσουν τους μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης μέσω αυτών των διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών. Στο άλλο ζευγάρι της σύγκρισης τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Ενώ υπάρχει ένα ποσοστό 8,9% που συμφωνεί απόλυτα και στην έκδοση της εφημερίδας και στον διευρυμένο ρόλο των εκπαιδευτικών και ένα 9,9% που συμφωνεί πολύ και στα δύο αυτά, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό που δεν είναι σίγουρο για την έκδοση μια εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών, παρ’ όλο που πιστεύει στο διευρυμένο ρόλο των εκπαιδευτικών μιας πολυπολιτισμικής τάξης με ποσοστό στο «αρκετά» 16,7%, στο «πολύ» 13,8% και στο πάρα πολύ 3,9%.

Το συμπέρασμα που καταλήγουμε είναι πως δεν είναι εντελώς σίγουροι και πεπεισμένοι πολλοί εκπαιδευτικοί για τη χρήση και συμβολή της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αν και θέλουν να προσπαθήσουν με πολλαπλούς τρόπους στην ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών και με πολλές πρακτικές όπως για παράδειγμα τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | | |
| Δ19Α\*Δ16 |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,313 | 0,073 | 4,676 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,329 | 0,069 | 4,935 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |
| Δ19Α\*Δ18 |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,262 | 0,064 | 3,854 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,299 | 0,063 | 4,449 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 95: Τεστ συσχέτισης

Το τεστ συσχέτισης μας δίνει μια μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στα ερωτήματα Δ19Α και Δ16, και μία οριακά μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στα ερωτήματα Δ19Α και Δ18. Ο συντελεστής Spearman είναι 0,329 και 0,299 αντίστοιχα ενώ η σημαντικότητα και στα δύο ζευγάρια είναι 0,000<0,05.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | | |
| Δ19Α\*Δ16 |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 40,812a | 16 | 0,001 |
| Likelihood Ratio | 41,968 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 19,821 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 11 cells (44,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33. | | | |
| Δ19Α\*Δ18 |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 42,282a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 39,896 | 16 | 0,001 |
| Linear-by-Linear Association | 13,898 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 16 cells (64,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01. | | | |

Πίνακας 96: Τεστ ανεξαρτησίας

Στο τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) για το συσχετισμό των Δ19Α με το Δ16 έχουμε: 1) Συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=40,812 και 2) Σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,001<0,05. Για τα ερωτήματα Δ19Α με Δ18: 1) Συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=42,282 και 2) Σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05. Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχθούμε την εξάρτηση των δύο ερωτημάτων και στα δύο ζεύγη ερωτήσεων.

Η επόμενη συσχέτιση αρχικά γίνεται μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης και στην επιδίωξη σύγκρισης πολιτισμικών στοιχείων γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη. Εδώ παρατηρούμε ότι όσο προχωράμε προς τα κάτω και οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στη δεκτικότητα και ομαλή συμβίωση όλων, τόσο περισσότερο προωθούν και τους μαθητές στη σύγκριση των πολιτισμικών στοιχείων σε χώρες υποδοχής και καταγωγής με ποσοστό που φτάνει το 14,3% στο «πολύ συχνά» και στις δύο ερωτήσεις. Στην συνέχεια γίνεται σύγκριση της ερώτησης του πόσο πιστεύουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών με την άποψη ότι η συνεκπαίδευση επιφέρει την προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών. Όσοι απάντησαν «συμφωνώ» στην κοινωνική ανάπτυξη μέσω της συνεκπαίδευσης είναι κοινοί σε ποσοστά 31% και 19,2% με όσους εκπαιδευτικούς είναι θετικοί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα συμπερίληψης με απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα. Όπως ήταν αναμενόμενο λοιπόν όσοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την συμπερίληψη, θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση βοηθάει πολύ σε αυτήν και την προωθούν με πρακτικές μέσα στην τάξη.

Πίνακας 97: Δ19Γ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης. \* Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; \* Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Δ6. Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; | | | | | | Β8Δ. Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών: Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης | | | | | |
| Διαφωνώ απόλυτα  /Πολύ σπάνια | | Διαφωνώ  /Σπάνια | | Δεν είμαι σίγουρος  /Κάποιες φορές | | Συμφωνώ  /Συχνά | | Συμφωνώ απόλυτα  /Πολύ συχνά | | Total | |
| Δ19Γ. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης. | Καθόλου |  |  | 1,0% | 1,0% | 0,5% |  |  | 0,5% |  |  | 1,5% | 1,5% |
| Λίγο | 0,5% |  |  |  | 0,5% | 1,0% |  |  |  |  | 1,0% | 1,0% |
| Αρκετά | 1,5% | 1,0% | 4,4% | 1,0% | 4,4% | 3,4% | 6,4% | 10,3% | 3,9% | 4,9% | 20,7% | 20,7% |
| Πολύ | 1,5% |  | 2,5% | 2,0% | 12,8% | 3,4% | 17,2% | 31,0% | 7,4% | 4,9% | 41,4% | 41,4% |
| Πάρα πολύ |  |  | 4,4% | 1,0% | 3,9% | 3,9% | 12,8% | 19,2% | 14,3% | 11,3% | 35,5% | 35,5% |
| Total | 3,4% | 1,0% | 12,3% | 4,9% | 22,2% | 11,8% | 36,5% | 61,1% | 25,6% | 21,2% | 100% | 100% |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | | |
| Δ19Γ\*Δ6 |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,316 | 0,067 | 4,714 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,293 | 0,069 | 4,341 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |
| Δ19Γ\*Β8Δ |  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,255 | 0,079 | 3,737 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,198 | 0,076 | 2,867 | ,005c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 98: Τεστ συσχέτισης

Όπως φαίνεται και στον πίνακα που προηγήθηκε, στα ερωτήματα Δ19Γ με Δ6 έχουμε ένα οριακά μέτριο θετικό συσχετισμό των εξεταζόμενων μεταβλητών, ο οποίος προκύπτει από τον συντελεστής Spearman που είναι ίσος με 0,293. Επιπλέον, η σημαντικότητα (Approximate Significance) προκύπτει ίση με 0,000<0,05 και υποδηλώνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης, στα ερωτήματα Δ19Γ με Β8Δ έχουμε έναν ασθενή θετικό συσχετισμό των εξεταζόμενων μεταβλητών, ο οποίος προκύπτει από τον συντελεστής Spearman που είναι ίσος με 0,198 και η σημαντικότητα (Approximate Significance) προκύπτει ίση με 0,000<0,05 που δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | | |
| Δ19Γ\*Δ6 |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 50,437a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 43,091 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 20,111 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 13 cells (52,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07. | | | |
| Δ19Γ\*Β8Δ |  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 61,116a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 38,061 | 16 | 0,001 |
| Linear-by-Linear Association | 13,124 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02. | | | |

Πίνακας 99: Τεστ ανεξαρτησίας

Από το αντίστοιχο τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) για τα ερωτήματα Δ19Γ και Δ6 έχουμε: 1) Συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=50,437 και 2) Σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05, ενώ για τα ερωτήματα Δ19Γ και Β8Δ έχουμε: 1) Συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=61,116 και 2) Σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05. Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχθούμε την εξάρτηση των δύο ερωτημάτων και στα δύο προς μελέτη ζευγάρια.

Η επόμενη συσχέτιση γίνεται με σκοπό να αναδείξει τη σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και τα εφόδια που μπορεί να δίνει η επιμόρφωση αυτή ώστε να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός επάρκεια ικανοτήτων στη διδασκαλία του σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της συσχέτισης.

Πίνακας 100: Ε1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο \* Ε2. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Ε2. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη. | | | | | |
| Ελάχιστα | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | Total |
| Ε1. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο | Ελάχιστα | 2,0% |  |  |  |  | 2,0% |
| Λίγο | 4,9% | 2,5% | 0,5% |  |  | 7,9% |
| Μέτρια | 10,8% | 14,3% | 10,8% | 1,0% | 0,5% | 37,4% |
| Πολύ | 6,4% | 9,4% | 12,8% | 9,4% | 1,5% | 39,4% |
| Πάρα πολύ | 2,5% | 1,5% | 3,9% | 3,0% | 2,5% | 13,3% |
| Total | | 26,6% | 27,6% | 28,1% | 13,3% | 4,4% | 100,0% |

Προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους να διδάξουν απέναντι σε αλλόγλωσσους μαθητές και αυτή η εμπιστοσύνη συμβαδίζει με την εμπιστοσύνη στην επιμόρφωση που έχουν κάνει. Ο συσχετισμός αυτός επιβεβαιώνεται και από τεστ συσχέτισης που μας δίνει μία μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση των δύο ερωτήσεων, με τον συντελεστή Spearman να παίρνει τιμή 0,430 και τη σημαντικότητα 0,000<0,005.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,444 | 0,057 | 7,016 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,430 | 0,062 | 6,750 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 101: Τεστ συσχέτισης

Επιπλέον, το τεστ ανεξαρτησίας (Chi-Square Test) μας επιτρέπει να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και να δεχθούμε την εξάρτηση των δύο ερωτημάτων εφόσον έχουμε: 1) Συντελεστής συσχέτισης του Pearson ρ=63,744 και 2) Σημαντικότητα του τεστ (Asymptotic Significance) 0,000<0,05.

Επομένως μπορούμε να εικάσουμε ότι η εμπιστοσύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητες τους συνδέεται με την επιμόρφωση την οποία έχουν παρακολουθήσει όταν αναφερόμαστε σε διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 63,744a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 63,250 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 39,737 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 12 cells (48,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13. | | | |

Πίνακας 102: Τεστ ανεξαρτησίας

Παρακάτω θα μελετήσουμε το συσχετισμό που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην ανάγκη που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά τμήματα για στήριξη και συμβουλευτική από ειδικούς, αλλά και στο αν θεωρούν σημαντική τη στήριξη των γονέων των μαθητών μέσω ειδικών επιστημόνων, ώστε η πλαισίωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσα στην τάξη αλλά και να προωθείται και από την οικογένεια, για όσο δυνατόν ώστε καλύτερα αποτελέσματα.

Πίνακας 103: Δ17. Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.) , για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν; \* Ε7. Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση;

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Ε7. Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση; | | | | | |
| Ελάχιστα | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | Total |
| Δ17. Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.), για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν; | Διαφωνώ Απόλυτα | 0,5% | 1,0% |  |  |  | 1,5% |
| Διαφωνώ | 0,5% |  |  |  |  | 0,5% |
| Δεν είμαι σίγουρος/η |  | 0,5% | 2,0% | 3,9% | 1,5% | 7,9% |
| Συμφωνώ |  |  | 2,5% | 10,3% | 4,9% | 17,7% |
| Συμφωνώ απόλυτα | 1,0% | 1,5% | 5,4% | 15,3% | 49,3% | 72,4% |
| Total | | 2,0% | 3,0% | 9,9% | 29,6% | 55,7% | 100,0% |

Παρατηρούμε ότι από μόνη της η τομή των κατηγοριών «συμφωνώ απόλυτα» και «πάρα πολύ» συγκεντρώνει το 49,3%. Αν πλαισιωθεί και από τις κατηγορίες «συμφωνώ» και «πολύ» τότε αθροιστικά φτάνει το 79,8%. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που επιζητούν τη συνεισφορά ειδικών στη διαπολιτισμικοί εκπαίδευση, θεωρούν ότι πρέπει και οι γονείς να εμπλακούν και να αναζητήσουν συμβουλές και καθοδήγηση από τους ειδικούς ώστε να μπορούν να αντιληφθούν και να συμμετέχουν ενεργά στις μεθόδους συμπερίληψης που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Είναι εμφανές λοιπόν ότι υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες, η οποία επιβεβαιώνεται και στους παρακάτω πίνακες.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Symmetric Measures | | | | | |
|  | | Value | Asymptotic Standard Errora | Approximate Tb | Approximate Significance |
| Interval by Interval | Pearson's R | 0,458 | 0,089 | 7,312 | ,000c |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | 0,405 | 0,066 | 6,275 | ,000c |
| N of Valid Cases | | 203 |  |  |  |
| a. Not assuming the null hypothesis. | | | | | |
| b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. | | | | | |
| c. Based on normal approximation. | | | | | |

Πίνακας 104: Τεστ συσχέτισης

Όπως φαίνεται και στον πίνακα που προηγήθηκε, έχουμε ένα μέτριο θετικό συσχετισμό των εξεταζόμενων μεταβλητών, ο οποίος προκύπτει από τον συντελεστή Spearman που είναι ίσος με 0,405. Επιπλέον, η σημαντικότητα (Approximate Significance) προκύπτει ίση με 0,000<0,05 και υποδηλώνει ότι έχουμε έναν στατιστικά σημαντικό συσχετισμό.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Chi-Square Tests | | | |
|  | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 146,204a | 16 | 0,000 |
| Likelihood Ratio | 64,316 | 16 | 0,000 |
| Linear-by-Linear Association | 42,443 | 1 | 0,000 |
| N of Valid Cases | 203 |  |  |
| a. 10 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43. | | | |

Πίνακας 105: Τεστ ανεξαρτησίας

Από τον πίνακα του Chi-Square Test φαίνεται ότι ο συντελεστής Pearson είναι ρ=146,204. Λαμβάνοντας υπόψη και τη σημαντικότητα που είναι 0,000<0,05, θεωρούμε ότι και αν προκύψει σφάλμα αν απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, θα είναι μικρό. Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται αποδεκτή και επομένως τα υπό εξέταση ερωτήματα σχετίζονται μεταξύ τους.

# Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ανταπόκριση από ένα καλό αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης που πλησιάζει το 30%. Σε σύγκριση με τα δεδομένα της ΕΛΣΤΑΤ και της Δ.Δ.Ε. Ξάνθης φαίνεται να υπάρχει μεγάλη σύγκλιση και να είναι αντιπροσωπευτικό ως προς την εκπροσώπηση του φύλου και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον νομό. Πάνω από 60% έχουν ολοκληρώσει σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο και πάνω από το 40% έχουν παρακολουθήσει διαπολιτισμικά σεμινάρια ή επιμορφώσεις. Επιπλέον, σε όλα τα τμήματα των εκπαιδευτικών που απάντησαν, φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές, πράγμα που είναι αναμενόμενο αφού όλα τα σχολεία του νομού έχουν μεγάλο ποσοστό από αλλόγλωσσους ή δίγλωσσους μαθητές. Άρα από τα δημογραφικά στοιχεία αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για έμπειρους σε πολυπολιτισμικά τμήματα εκπαιδευτικούς με ενδιαφέρον για την προσωπική εξέλιξή τους.

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η στάση τους απέναντι στην συνεκπαίδευση και τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και δεν είναι αντίθετοι στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών εφόσον αυτό είναι εφικτό.

Ωστόσο πάνω από 90% θεωρούν ότι η ελληνική γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται και πάνω από τους μισούς δίνουν μεγάλη σημασία στην καλή γνώση της και φοβούνται ότι εμποδίζεται από τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην οικογένεια των αλλόγλωσσων μαθητών. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό που πλησιάζει το 78% θεωρούν βασικό στόχο την συμμετοχή όλων των μαθητών σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι δίνουν μεγάλη σημασία στην κυρίαρχη ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό.

Όσον αφορά τη συνεκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ θετικοί με ποσοστό κοντά στο 60% να διαφωνεί στα ειδικά σχολεία με ειδικό πρόγραμμα και μεθόδους διδασκαλίας και με ένα 80% να συμφωνεί στη συνεκπαίδευση και συμπερίληψη σε ένα κανονικό σχολείο της περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, παρ’ όλο που στην περιοχή λειτουργούν ειδικά μειονοτικά σχολεία, στην πλειονότητα τους είναι αντίθετοι σε μορφές διαχωριστικής εκπαίδευσης που ξεχωρίζουν τους μαθητές ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με κοινό πρόγραμμα σπουδών. Δε φαίνεται να ασπάζονται πολλοί τη θεωρία του «ελλείματος» και του φτωχού οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζει όλη την τάξη. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση βοηθάει σημαντικά στην κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη όλων των μαθητών, γηγενών και μη, με ένα όμως μεγάλο ποσοστό 45% να πιστεύει στην πιθανή παρεμπόδιση της ακαδημαϊκής προόδου των «καλών» μαθητών.

Συμπερασματικά λοιπόν από το 2ο τμήμα του ερωτηματολογίου μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την συνεκπαίδευση και τη μεγάλη αξία της και δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο διαχείρισης των αλλόγλωσσων μαθητών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, δίνουν βαρύνουσα σημασία στην ανάγκη αποδοχής από τους «ετέρους» των ιδανικών και αξιών που επιτάσσει η ελληνική κοινωνία, για να επιτύχουν την συμμετοχή σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό, πράγμα στο οποίο θα βοηθήσει η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Στο 3ο σκέλος του ερωτηματολογίου διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη αλλά και η συνεργασία τους με την οικογένεια. Πάνω από 60% διορθώνουν τους μαθητές όταν χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα και είναι αρνητικοί στην προσπάθεια εκμάθησης κάθε μητρικής γλώσσας των μαθητών. Δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών, αλλά θεωρούν ότι η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, κοντά στο 90%, προσπαθούν να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση στους μαθητές τους. Παρατηρούμε λοιπόν μεγάλη ευαισθησία στο θέμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης όλων των μαθητών με επιφύλαξη στην αξία της μητρικής γλώσσας αυτών.

Στο 4ο μέρος εξετάζουμε τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, η παρότρυνση να μιλάνε οι μαθητές περισσότερο, η συνεργατική μάθηση- project, η χρήση νέων τεχνολογιών, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η συχνή διερεύνηση κοινών πολιτισμικών στοιχείων σε όλους τους μαθητές είναι μερικές από τις βασικές πρακτικές για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Βλέπουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γνωρίζουν περισσότερα από όσα διδάχθηκαν και συχνά να κάνουν πράγματα που δεν συνειδητοποιούν την μεγάλη αξία τους. Πιστεύουν στον διευρυμένο ρόλο τους και θα εφαρμόσουν εξατομικευμένη διδασκαλία όταν είναι εφικτό. Βλέπουμε λοιπόν οι περισσότεροι από αυτούς, είτε λόγω εμπειρίας, είτε λόγω διαπολιτισμικής ευαισθησίας χρησιμοποιούν πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές που βοηθούν στην ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, ακόμη και κάποιων πιθανώς περιθωριοποιημένων. Πιστεύουν και προωθούν κάθε είδους συνεργασία αλλά θα ήθελαν να είναι μεγαλύτερη και πιο ποιοτική με κοινωνικούς φορείς και οικογένεια. Θεωρούν ότι μπορούν να προκύψουν πολλά οφέλη από σχολές γονέων και επισκέψεις ειδικών, αλλά δεν βρίσκουν όση ανταπόκριση θα ήθελαν. Είναι πολύ θετικοί απέναντι στη διαπολιτισμική επιμόρφωση, με ένα ποσοστό κοντά στο 95% να επιθυμεί την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση.

Κατανοούμε επομένως από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι υπάρχει μεγάλη διάθεση να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί μία ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία και επιθυμούν την συνολική συνεργασία. Στην πράξη δεν επιτυγχάνεται πάντα το αναμενόμενο αποτέλεσμα γιατί κάποιες παραδοσιακές αντιλήψεις ή πρακτικές υπερισχύουν. Ίσως και γι’ αυτό υπάρχει μεγάλη επιθυμία και ανάγκη επιμόρφωσης, που φαίνεται να επιδιώκουν.

Στην προσπάθειά τους αυτή αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα και η έλλειψη χρόνου, με ποσοστό 87%, που φαίνονται και σε απαντήσεις του 5ου και τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά τέλος το θέμα της ετοιμότητας και κατάρτισης, οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις διαπολιτισμικές τους ικανότητες και αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς την επιμόρφωση που έχουν λάβει για αυτό το ζήτημα. Γι’ αυτό και πάνω από 80% είναι θετικοί στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Για τους υπόλοιπους που είναι επιφυλακτικοί, δε φαίνεται να είναι τόσο δύσπιστοι ως προς την αξία των προγραμμάτων, αλλά διαφωνούν με τη μορφή που παρέχονται. Μην ξεχνάμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται αυτή την στιγμή στην Ελλάδα δεν ανήκουν στις μικρές ηλικιακά ομάδες και δεν έχουν πάρει γνώσεις διαπολιτισμικής διδασκαλίας στην διάρκεια των σπουδών τους για την απόκτηση του βασικού τους τουλάχιστον πτυχίου. Οι γνώσεις που έχουν προέρχονται από προσωπικές αναζητήσεις και από την εμπειρία μέσα στην τάξη, που τους έχουν βοηθήσει, αν αναλογιστούμε τις πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις τους. Ωστόσο, αναζητούν την επιμόρφωση γιατί δεν αισθάνονται ότι είναι επαρκώς έτοιμοι για τη νέα κοινωνική πραγματικότητα. Στην προσπάθεια τους αυτή ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 90% αναζητά βοήθεια από την ηγεσία του σχολείου, που θεωρεί πολύ σημαντική για την διαμόρφωση της ανάλογης διαπολιτισμικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα, αλλά και ειδικών συμβούλων, που πιθανώς, όπως φάνηκε από προηγούμενες απαντήσεις θα τους καθοδηγούσαν με πρακτικές διδακτικές προσεγγίσεις εντός της υπηρεσίας.

Η τελευταία αλλά καθόλου ήσσονος σημασίας ερώτηση που είχε το χαρακτηριστικό της ανάπτυξης επιβεβαιώνει πολλά από τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν όσον αφορά τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση οι διδάσκοντες:

1. Δεν υπάρχει η κρατική μέριμνα και τα κίνητρα για κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την ανεπαρκής επιμόρφωση.
2. Δεν υπάρχει καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές, που συχνά οφείλεται στην αδιαφορία της οικογένειας με την άρνηση της να ενταχθεί στην ελληνική κοινωνία.
3. Η ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να είναι εθνοκεντρική με φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας που αντανακλώνται στο σχολείο.
4. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, υλικοτεχνική υποδομή, μορφή τμημάτων, αριθμός μαθητών, κ.α.), κάνει ακόμη πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω απαντήσεις επιβεβαιώνουν αυτό που είχε εξαχθεί ως συμπέρασμα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση να ανταποκριθούν στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα. Το κάνουν ήδη με τον τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών και των διδακτικών αντικειμένων. Είναι από τη φύση του κάθε εκπαιδευτικός διαπολιτισμικός, αφού έρχεται καθημερινά σε ουσιαστική επαφή με τόσους πολλούς διαφορετικούς χαρακτήρες από διαφορετικά περιβάλλοντα. Έχει όμως την ανάγκη να στηριχθεί από το κράτος και την κοινωνία. Αισθάνεται ότι δεν είναι επαρκώς επιμορφωμένος και θέλει να υπάρχει αναγνώριση και θέληση συνεργασίας από το κοινωνικό περιβάλλον και το κράτος.

## Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα και τα συμπεράσματα που βγήκαν μας δίνουν στίγματα για κατευθύνσεις που θα οδηγήσουν σε παρεμβάσεις και αλλαγές, ώστε να αξιοποιηθεί η διάθεση και επιθυμία των εκπαιδευτικών για εφαρμογή συνολικής διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωση, γιατί αισθάνονται ανασφάλεια ως προς την κατάρτισή τους, θα πρέπει να τους προσφερθεί.

Ωστόσο, είναι πολύ πιθανό να πρέπει να αλλάξει η υπάρχουσα μορφή που έχει η ήδη επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς είναι ξεκάθαρο ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την ενδοϋπηρεσιακή μορφή της με πρακτικές εφαρμογές στην τάξη, ώστε να είναι άμεσα εφαρμόσιμο και πιο προσιτό για όλους. Μέχρι τώρα η ανάλογη κατάρτιση προέρχεται από πανεπιστήμια και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, από σεμινάρια και ημερίδες εκτός σχολικού συγκροτήματος. Η καλύτερη επιμόρφωση θα ήταν μέσα στην σχολική τάξη μέσα από μία πιθανή συνεργατική έρευνα. Θα ήταν σημαντική και η επιμέρους επιμόρφωση σε κάθε κλάδο και σε κάθε ένα διδακτικό αντικείμενο. Βέβαια, καταλαβαίνουμε ότι μία τέτοια διαδικασία είναι δαπανηρή και πολύ δύσκολο να γίνει μαζικά και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τα αποτελέσματα που θα έχει όμως θα είναι εμφανή και άμεσα. Άλλωστε μπορεί να υπάρχει μία συνεργασία των φορέων που έχουν την εμπειρία της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και του κράτους για να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα, αφού είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συνδρομή ειδικών-ακαδημαϊκών πάνω σε αυτά τα ζητήματα.

Επίσης θα πρέπει το σύγχρονο διαπολιτισμικό και καινοτόμο σχολείο να κάνει ανοίγματα στην κοινωνία και στις οικογένειες των αλλόγλωσσων μαθητών. Χρειάζεται οι κοινωνικοί φορείς να είναι ανοιχτοί σε επισκέψεις και να επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με το πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό. Επισκέψεις σε δομές φιλοξενίας μεταναστών, σε δημόσιους φορείς που είναι δεκτικοί στην ετερότητα μέσω εργαζομένων και αντικειμένων που ασχολούνται, σε χώρους που προβάλλεται κάθε μορφή τέχνης, θα ήταν ενισχυτικό στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Αλλά η κοινωνία και το σχολείο οφείλει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή των οικογενειών των αλλόγλωσσων μαθητών, για να επιτευχθεί η συνεργασία. Τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι κομμάτι της κοινωνίας και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζονται.

Χρειάζεται σίγουρα αλλαγή των πολιτικών σχεδιασμών για την εκπαίδευση, σε υλικό, τεχνολογικό αλλά και ανθρώπινο δυναμικό. Απαιτούνται περισσότερες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, φανερό και κρυφό, γιατί συχνά είναι τόσο αυστηρό που δεν μπορεί να το ακολουθήσει κάθε μαθητής. Είναι πολύ σημαντικό να διαμορφωθούν νέα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, που θα προσαρμοστούν αν παραστεί ανάγκη στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και του μαθητικού δυναμικού. Αν αυτά τα αναλυτικά προγράμματα δεν αρκούνται σε άκαμπτες οδηγίες για άκριτη εφαρμογή, αλλά διαπνέονται από πνεύμα καινοτομίας και δεκτικότητας στην ετερότητα, τα αποτελέσματα θα είναι θεαματικά.

Αλλαγές θα χρειαστούν και σε σχολικά εγχειρίδια και υλικοτεχνική υποδομή. Πολλά ελληνικά σχολεία πάσχουν από ελλείψεις σε σύγχρονα εποπτικά υλικά. Υπάρχει βέβαια μεγάλη βελτίωση σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει όλη η φιλοσοφία και κουλτούρα του σχολείου να διαπνέεται από το διαπολιτισμικό πνεύμα. Χρειάζεται ανατροφοδότηση με προτάσεις και με βάση τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών και των εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί τους. Πρέπει να υπάρχει συνεχής καθοδήγηση από ειδικούς επιστήμονες και να μην αρκούμαστε σε τυχαίες παρεμβάσεις ως ξεχωριστό τμήμα της διδασκαλίας. Στο απώτερο μέλλον θα μπορούσε να υπάρχει και δικτύωση μεταξύ σχολείων, ώστε να συζητούν για κοινά προβλήματα και να ανταλλάσσουν ιδέες και καλές πρακτικές.

Ο εκπαιδευτικός κλάδος τα τελευταία χρόνια δείχνει σημάδια γήρανσης και λόγω έλλειψης προσωπικού και λόγω πολλαπλών ρόλων που έχει αναλάβει στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Από τη φύση του επαγγέλματος όμως υπάρχει η ανάγκη για νέες καινοτόμες ιδέες, δυναμικά πνεύματα και καινούρια προγράμματα που θα τονώσουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και τους φορείς του. Είναι λογικό κάποιοι εκπαιδευτικοί να διστάζουν να εγκαταλείψουν παλιές διδακτικές μεθόδους, που είχαν αποδειχθεί αποτελεσματικές. Είναι συχνά δύσκολο να αποτολμήσουν μεγάλες αλλαγές σε ένα ακροατήριο μαθητών ή και οικογενειών και κοινωνίας σε δεύτερο επίπεδο, όταν υπάρχει ο φόβος να τους επικρίνουν. Η αντίδραση του ακροατηρίου και η θετική ανταπόκριση είναι ο βασικός συντελεστής για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Η αποδοχή και συμπαράσταση από την κοινωνία και το κράτος μπορεί να τονώσει και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και να φέρει ένα νέο πνεύμα δημιουργίας. Χρειάζονται ευέλικτες μεταρρυθμιστικές πολιτικές με αντίστοιχες κρατικές υποστηρικτικές δομές στελεχωμένες από ειδικούς επιστήμονες που θα απευθύνονται σε όλο το μαθητικό δυναμικό και όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διαπολιτισμικές τάξεις. Και αυτές οι δομές θα πρέπει να είναι ανοιχτές και σε γονείς, ώστε να υπάρχει συνεργασία και μαζί τους και να βοηθούν στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οραματίζονται και επιθυμούν ένα καινοτόμο σχολείο που είναι ανοιχτό σε όλους και αποδεκτό από όλους. Στόχος κάθε σχολείου, που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αναζωογόνησή του μέσα από αυτήν.

# Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1995). Special Needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs. Στο C. Clark, A. Dyson, & A. Millwar, *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton.

Ainscow, M. (1998). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 25-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3*(3). Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/228935522\_

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2002). Inclusion and Exclusion in Schools: Listening to some hidden voices. Στο K. Ballard (Επιμ.), *Inclusive* (σσ. 141-150). London: Routledge.

Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 Misconceptions About Multicultural Education. *Focus on Elementary, 12*(3). Ανάκτηση από https://tcreadingresa.weebly.com/uploads/2/3/5/8/23585408/\_15\_misconceptions\_about\_multicultural\_education.pdf

alfavita. (2020, March 18). *Κίνδυνο παγίωσης των μεθόδων τηλεκπαίδευσης και τηλεργασίας βλέπει το ΠΑΜΕ*. Ανάκτηση από alfavita.gr: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/315737

Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools.* London: Falmer Press. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/39074041/Actively\_Seeking\_Inclusion

Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness.* Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. Ανάκτηση από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137629

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing Teachers for Inclusive Education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education, 22*(4), 513-522. doi:10.1016/j.tate.2005.11.013

Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2003). Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on policy and practice. *Intercultural Education, 14*(1), 57-66. doi:Intercultural Education

Argyropoulos, V., & Nikolaraizi, M. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 139-153. doi:10.1080/08856250902793586

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή Στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.* (Ν. Σταματάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.

Banks, J. A. (1988). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Στο J. Banks, & C. M. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (σσ. 3-26). Boston: Alllyn & Bacon. Ανάκτηση από https://www.slideshare.net/mariaferc/0470483288multicul

Bargel, T. (1998). German and foreign students: Contacts and attitudes. Στο Hosseinizadeh (Επιμ.), *Handbook on Foreign Students in German Higher Education* (σσ. 195-222). Schüren.

Barr, R. Β., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The magazine of Higher Learning, 27*(6). doi:10.1080/00091383.1995.10544672

Barry, N., & Lechner, J. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 11*(2), 149–161. doi:10.1016/0742-051X(94)00018-2

Bayhan, P., Olgun, P., & Yelland, N. (2002). A Study of Pre-School Teachers' Thoughts about Computer-Assisted Instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3*(2), 298-303. doi:10.2304/ciec.2002.3.2.11

Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Στο Y. Kim (Επιμ.), *nternational encyclopedia of intercultural communication.* Wiley . doi:10.1002/9781118783665.ieicc0182

Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Στο Y. Kim (Επιμ.), *International encyclopedia of intercultural communication.* Wiley. doi:10.1002/9781118783665.ieicc0182

Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of Educational Innovation. *The Educational Forum, 40*(3), 345-370. doi:10.1080/00131727609336469

Beswick, K. (2004). The impact of teachers' perceptions of student characteristics on the enactment of their beliefs. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, *2*, σσ. 111–118. Australia. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/253842292\_

Beveridge, S. (2013, January). *Children families and schools: Developing partnerships for inclusive education* (1th εκδ.). London: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203464700

Bharucha, R. (1999). Interculturalism and its discriminations. *Third Text, 13*(46), 3-23. doi:10.1080/09528829908576776

Binns, I. C., & Popp, S. (2013). Learning to Teach Science Through Inquiry: Experiences of Preservice Teachers. *Electronic Journal of Science Education, 17*(1). Ανάκτηση από https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188484.pdf

Bleszynska, K. (2008). Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education, 9*(6). doi:10.1080/14675980802568335

Boas, F. (1930). Anthropology. *Encyclopedia of Social Sciences, 2*, σσ. 73-110. Ανάκτηση από https://ia800303.us.archive.org/12/items/encyclopaediaoft030421mbp/encyclopaediaoft030421mbp.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education.* London: Routledge. Ανάκτηση από https://www.questia.com/library/108957696/from-them-to-us-an-international-study-of-inclusion

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion.* ICIE.

Braudel, F. (2002). *Γραμματική των Πολιτισμών.* (Ά. Αλεξάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας. Ανάκτηση από https://www.openbook.gr/grammatiki-twn-politismwn/

Brewer, M. B. (1996). When contact is not enough: Social identity and intergroup cooperation. *International Journal of Intercultural Relations, 20*(3-4), 291-303. doi:10.1016/0147-1767(96)00020-X

Brigg, M., & Bleiker, R. (2011). *Mediating across Difference: Oceanic and Asian Approaches to Conflict Resolution.* Honolulu, HI, U.S.A.: University of Hawaii Press. Ανάκτηση από https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wqfzw

Brownlee-Conyers, J. (1996). Voices from networked classrooms. *Educational Leadership, 54*(3), 34-37. Ανάκτηση από https://eric.ed.gov/?id=EJ535714

Burger, T. (1977). Talcott Parsons, the Problem of Order in Society, and the Program of an Analytical Sociology. *American Journal of Sociology, 83*(2), 320-339. Ανάκτηση από www.jstor.org/stable/2778292

Byram, M., Gribkova , B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers.* Strasbourg: Council of Europe. Ανάκτηση από https://rm.coe.int/16802fc1c3

Cavounidis, J. (2003). Gendered patterns of migration to Greece. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 110*(110), σσ. 221-238. doi:10.12681/grsr.9173

Chatzidaki, A., Stylou, G., & Thomou, P. (2009). Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και η διδασκαλία του λεξιλογίου: θεωρητικές αρχές και ενδεικτική εφαρμογή. *3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.* Θεσσαλονίκη.

Chiper, S. (2013). Teaching Intercultural Communication: ICT Resources and Best Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1641-1645. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.094

Chircu, E., & Negreanu, M. (n.d.). Intercultural development in the Romanian school system. *Intercultural Education, 21*(4), 329-339. doi:10.1080/14675986.2010.506024

Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: Fulyon. doi:https://doi.org/10.4324/9780429469084

Collins , S. E. (2009). Cultural diversity awareness of elementary school teachers in Georgia classrooms. *Electronic Theses and Dissertations, 220*. Ανάκτηση από https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1220&context=etd

Collins, M., & Berge, Z. (1996). Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses Learning. *FSU/AECT Conference on Distance.* Tallahassee. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/711320/

Colombo, M. (2009). *Disagio e insoddisfazione a scuola: un ostacolo per il futuro dei giovani migranti?* Milano: Franco Angeli.

Commission, E. (2001). e-learning: Let us think of tomorrow’s education. Brussels: COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Ανάκτηση από https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec(2002)236\_2\_en.pdf

Commission, E. (2002). eLearning : Designing Tomorrow’s Education. Brussels. Ανάκτηση από https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec(2002)236\_2\_en.pdf

Commission, W.-b. E. (2000). *Report to the President and the Congress of the United States: The Power of the Internet for Learning: Moving from Promise to Practice.* Washington.

Cooper, P. (2007). Learning from Pupils’ Perspectives. *British Journal of Special Education, 20*(4), 129-133. doi:10.1111/j.1467-8578.1993.tb00060.x

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education, 17*(3), 245-257. doi:10.1080/14675980600840274

Council, N. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition.* Washington: The National Academies Press. doi:https://doi.org/10.17226/9853

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (1th εκδ.). (Ίων, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου , Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.

Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review, 82*(2), 85-113. doi:10.1037/0033-295X.83.2.85

Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom uses of technology since 1920.* New York and London: Teachers College Press. Ανάκτηση από https://books.google.gr/books?id=uQeEn1vEUSQC&printsec=frontcover&redir\_esc=y#v=onepage&q&f=false

Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες.* (Μ. Λεοντσίνη, Επιμ., & Φ. Σιατίτσας, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω. Ανάκτηση από https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/181-%CE%A0%CE%9F%CE%9A%CE%9A149/Cuche%20H%20%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1%CF%82.pdf

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Στο C. S. Education (Επιμ.), *Schooling and language minority students.* California state Department of Educatio. doi:10.13140/2.1.1334.9449

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση* (2nd εκδ.). (Σ. Αργύρη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S. L., Giampapa, F., Leoni, L., . . . Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership, 63*(1), 38-43. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/283599395\_

Cushner, K. (2009). *International Perspectives on Intercultural Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cushner, K., & Chang, S.-C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education, 26*(3), 1-14. doi:10.1080/14675986.2015.1040326

Daher, L. M., Leonora, A. M., & Gamuzza, A. (2019). Holistic In-between Triangulation: Understanding Intercultural Relationships and Social Inclusion at School. *Italian Journal of Sociology of Education, 11*(1), 285-309. doi:10.14658/pupj-ijse-2019-1-14

Daher, L., Leonora, A., & Gamuzza, A. (2019). Holistic In-between Triangulation: Understanding Intercultural Relationships and Social Inclusion at School. *Italian Journal of Sociology of Education, 11*(1), 285-309. doi:10.14658/pupj-ijse-2019-1-14

Damanakis, M. (2011). The Education of Students with Migratory Background in Greece. Educational politics and pedagogical discourse (logos). *Education in Greece and in the Diaspora, 19*(1). Ανάκτηση από https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/hellst/article/view/545?articlesBySameAuthorPage=2

Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. doi: 10.1080/02619768.2017.1315399

Denzin, N. K., & Lincoln. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd εκδ.). Sage Publications Ltd.

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(1), 5-18. doi:10.1037//0022-3514.56.1.5

Devran, Y. (n.d.). Global Class: New media and intercultural communication. *journal of Arab & Muslim Media Research 3(1+2):89-97, 3*(1+2), 89-97. doi:10.1386/jammr.3.1-2.89\_1

DeWitt, S. (2003). Multicultural Democracy and Inquiry Pedagogy. *Intercultural Education, 14*(3), 279-290. doi:10.1080/1467598032000117079

Dexter, S., Anderson, R., & Becker, H. (1999). Teachers’ Views of Computers as Catalysts for Changes in Their Teaching Practice. *Journal of Research on Computing in Education, 31*(3), 221-239. doi:/10.1080/08886504.1999.10782252

Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L. J., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003, January). Policy Statement of the “Informal Science Education” Ad Hoc Committee. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(2), 108-111. doi:10.1002/tea.10066

DiSessa , A. A., Hoyles, C., Noss, R., & Edwards, L. (1995). Computers and Exploratory Learning: Setting the Scene. Στο *Computers and Exploratory Learning* (Τόμ. 146, σσ. 1-12). Berlin: NATO ASI Series.

Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL Coteaching and Collaboration: Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *tesol journal*. doi:10.5054/tj.2010.214879

Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education, 51*(1), 187-199. doi:10.1016/j.compedu.2007.05.001

Dwyer, D. (n.d.). A response to Douglas Noble: We're in this together. *Educational Leadership, 54*(3), 24-27. Ανάκτηση από https://eric.ed.gov/?id=EJ535711

Dyson, Α., Howes, Α., & Roberts, Β. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students.* University of London, Institute of Education. London: EPPI-Centre. Ανάκτηση από https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=276

EASO. (2015). *Έκθεση πληροφοριών για τις χώρες καταγωγής.* Ανάκτηση από https://www.ecoi.net/en/file/local/1078048/1226\_1453272633\_bz0415498eln.pdf

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadershi, 37*(1), 15-18. Ανάκτηση από http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\_lead/el\_197910\_edmonds.pdf

Education, U. S. (2000). e-learning: Putting a World-class Education at the fingertips of all Children. Washington: Office of Educational Technology.

Edwards, A. (2016, July 11). UNHCR viewpoint: ‘Refugee’ or ‘migrant’ – Which is right? *UNHCR*. Ανάκτηση από https://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/

Emvalotis, Α., & Jimoyiannis, Α. (1999). Teachers’ attitudes relative to Computer Science and the New Technologies in the Lyceum. *(1st) Panhellenic Conference ‘’Informatics and Education’'*, (σσ. 203-212). Ioannina .

Erasmus+. (2018). *ERASMUS+ 2018 IN NUMBERS.* Europian Comission. Ανάκτηση από https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/factsheets\_el

Ernalsteen, V. (2002). Does complex instruction benefit intercultural education? *Intercultural Education, 13*(1), 69-80. doi:10.1080/14675980120112959

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and secondorder barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47-61. doi:10.1007/BF02299597

eTwinning. (2019). *earning from the past, designing our future: Europe’s cultural heritage through eTwinning.* Central Support Service for eTwinning. Ανάκτηση από https://www.etwinning.net/eun-files/Online%20%E2%80%93%20eTwinning%20publication%2024.09.2018.pdf

European, C. (1995). Teaching and learning: towards the learning society. Brussels.

European, C. (1996a). Report of the Task Force “Educational Software and Multimedia. Brussels.

European, C. (1996b). Learning in the information society: action plan for a European education initiative. Brussels.

Eurostat. (2019). *Στατιστικές για το άσυλο.* Ανάκτηση από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/62528.pdf

Eurydice. (2004). *Key topics in education in Europe.* Brussels: Eurydice European Unit. Ανάκτηση από http://www.eurydice.org

Evans-Jennings, S., & Okwuegbuzie, A. (2001). Computer Attitudes as a Function of Age, Gender, Math Attitude, and Developmental Status. *Journal of Educational Computing Research, 25*(4), 367-384. doi:/10.2190/WH2L-BBVB-DTPG-UG7R

Fabos, B., & Young, M. (1999). Telecommunication in the Classroom: Rhetoric versus Reality. *Review of Educational Research, 89*(3). doi:10.3102/00346543069003217

Facchini, G., Frattini, T., & Mayda, A. (2015). International Migration. Στο *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd εκδ., σσ. 511-518). doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.31125-4

Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. *Teaching and Teacher Education, 13*(7), 757-773. doi:10.1016/S0742-051X(97)00021-8

Felice, L. (1975). *Mandatory Busing and Minority Student Achievememt. New evidence and negative results.* Washington. Ανάκτηση από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114444.pdf

Ferdig, R., Coutts, J., DiPietro, J., Lok, B., & Davis, N. (2007). Innovative technologies for multicultural education needs. *Multicultural Education & Technology Journal, 1*(1), 47-63. doi:10.1108/17504970710745201

Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change, 2*(2), 123-141. doi:10.1023/A:1017949213447

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 594-601. doi:10.1016/j.tate.2009.02.003

Fontana, L. B. (2019). Identity policies of education: struggles for inclusion and exclusion in Peru and Colombia. *Journal of Education Policy, 34*(3), 351-373. Ανάκτηση από https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1535092

Fordham, S. (1988). Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory? *Harvard Educational Review, 58*(1), 54-85. doi:10.17763/haer.58.1.c5r77323145r7831

Fox, T. (1990). Basic Writing as Cultural Conflict. *Journal of Education, 172*(1), 65-83. doi:10.1177/002205749017200112

Fragaki, M., Megalou, E., Reynolds, S., & Vanbuel, M. (2009). *A pedagogical framework for the effective use of video in class / Exemplary video- based educational scenarios.* Research Academic Computer.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th εκδ.). New York: Teachers College Press.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., & Bachman, B. Α. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations, 20(3-4), 271–290, 20*(3-4), 271–290. doi:10.1016/0147-1767(96)00019-3

Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of teacher education, 53*(2), 106-116. doi:10.1177/0022487102053002003

Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd εκδ.). Teachers College Press. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/268513446\_Culturally\_Responsive\_Teaching\_Theory\_Research\_and\_Practice

Gitlin, A. D. (1990, December). Educative Research, Voice, and School Change. *Harvard Educational Review, 60*(4), σσ. 443-467. doi:10.17763/haer.60.4.l436834032t24wk5

Glasser, W. (1990). *The Quality School: Managing Students without Coercion.* New York: Harper and Row Publishers.

Goffman , E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας.* (Δ. Μακρυνιώτη , Μεταφρ.) Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ. Ανάκτηση από https://eleuantas.espivblogs.net/files/2016/07/erving-goffman-cf83cf84ceafceb3cebcceb1.pdf

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή.* (Κ. Λιβιεράτος, Επιμ., & Μ. Γκοφρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Ανάκτηση από https://athens.indymedia.org/media/upload/2018/01/30/parousiasieautoukathimerini\_goffman.compressed.pdf

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classrooms* (10th εκδ.). U.S.A.: Pearson. Ανάκτηση από https://epdf.pub/queue/looking-in-classrooms-10th-edition.html

Goodson, I., & Mangan, M. (1995). Subject cultures and the introduction of classroom computers. *British Educational Research Journal, 21*(5), 613-628. doi:10.1080/0141192950210505

Goodwin, L. Α. (2012). Quality teachers, Singapore style. Στο L. Darling-Hammond, & A. Lieberman, *Teacher education around the world* (σσ. 22-43). N.Y.: Taylor & Francis. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/264496634

Gorodetsky, M., Keiny, S., & Hoz, R. (2006). Conceptions, practice and change. *Educational Action Research, 5*(3), 423-433. doi:10.1080/09650799700200040

Gorski, P. (2005). *Multicultural Education and the Internet: Intersections and Integrations.* New York: McGraw-Hill. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/234777849

Gorski, P. (2008). Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education, 19*(6). doi:10.1080/14675980802568319

Gorski, P. C. (2010). The Scholarship Informing the Practice: Multicultural Teacher Education Philosophy and Practice in the United States. *International Journal of Multicultural Education, 12*(2). Ανάκτηση από https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/352/513

Grant , C. A., & Sleeter, C. E. (1985). The Literature on Multicultural Education: review and analysis. *Educational Review, 37*(2), 97-118. doi: 10.1080/0013191850370202

Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 28*(3), 317-338. doi:10.1177/0263211X000283006

Gropas, R., & Triandafyllidou , A. (2007). *Cultural Diversity in Greek Public and Political Discourses.* ELIAMEP. Ανάκτηση από http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/05/greece\_report\_multicultural\_discourses\_final.pdf

Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education. *Intercultural Education, 11*(2), 127-136. doi:10.1080/713665241

Gurin, P. (1999). Expert report: The compelling need for diversity in higher education. *Michigan Journal of Race & Law*. Ανάκτηση από https://diversity.umich.edu/admissions/legal/expert/toc.html

Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education, 23*(2), 133-146. doi:10.1080/14675986.2012.686022

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2020). Inching’ towards interculturalism: ambiguities and tensions in teachers’ ideologies and practices in the context of Cyprus. *Intercultural Education, 31*(1), 16-37. doi:10.1080/14675986.2019.1701884

Hammond, M. (2000). Communication within on-line forums: The opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. *Computers & Education, 35*(4), 251-262. doi:10.1016/S0360-1315(00)00037-3

Hammond, M. (2014). Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences. *BJET, 45*(2). doi:10.1111/bjet.12033

Hargreaves, D. H. (1995, January 15). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 6*(1), 23-46. doi:https://doi.org/10.1080/0924345950060102

Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Curriculum Studies, 37*(2), 155-192. doi:/10.1080/0022027032000276961

Hill, I. (2007). Multicultural And International Education: Never The Twain Shall Meet? *International Review of Education, 53*(3), 245-264. doi:10.1007/s11159-007-9048-x

Hilton, J. L., & Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology, 47*(250), 237-271. doi:10.1146/annurev.psych.47.1.237

Honey, M., & Moeller, B. (1990). *Teachers' Beliefs and Technology Integration: Different Values, Different Understandings.* Center for Technology in Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. Ανάκτηση από https://eric.ed.gov/?id=ED326203

Hopkins, D., Ainscow, M., & West , M. (1994). *School improvement in an era of change.* London: Teachers College Press.

Hovhannisyan, A., & Sahlberg, P. (2010). Cooperative Learning for Educational Reform in Armenia. *Intercultural Education, 21*(3), 229-242. doi:10.1080/14675981003760424

Hwang, G.-J., Shi, Y.-R., & Chu, H.-C. (2011). A concept map approach to developing collaborative Mindtools for context‐aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology, 42*(5), 778 - 789. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01102.x

iefimerida. (2014, 05 14). Οι Ελληνες δεν θέλουν τους μετανάστες σε ποσοστό 86%. Αθήνα. Ανάκτηση από https://www.iefimerida.gr/news/154708

iEidiseis.gr. (2020, March 17). *Κορονοϊός: «Φορτωμένα» τα δίκτυα τηλεφωνίας και ίντερνετ - Πώς θα αντέξει το σύστημα.* Ανάκτηση March 19, 2020, από iEidiseis.gr: https://www.ieidiseis.gr/texnologia/item/38400

Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration, 35*(5), 411-427. doi:10.1108/09578239710184565

IOM. (2003). An overview of international migration. Στο *Word Migration.* Ανάκτηση από https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\_2003\_1.pdf

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). Exploring secondary education teachers’ attitudes and beliefs towards ICT adoption in education. (E. GRAMMATA, Επιμ.) *Themes in Education, 7*(2), σσ. 181-204.

Johnson, H. (2004). How to Improve Your School: giving pupils a voice. *Journal of In-service Education, 30*(2), 325-352. doi:10.1080/13674580400200462

Karagiorgi, Y., & Charalambous, K. (2004, March). Curricula Considerations in ICT Integration: Models and Practices in Cyprus. *Education and Information Technologies, 9*( 1), 21-35. doi:10.1023/B:EAIT.0000024259.91951.44

Katz , R. S., & Chumpi Nantip, L. C. (2014). Recuperando La Dignidad Humana [Recovering Human Dignity]’: Shuar Mothers Speak Out on Intercultural Bilingual Education. *Intercultural Education, 25*(1), 29-40. doi:https://doi.org/10.1080/14675986.2014.883703

Katz, R. (2002). *Web Portals and Higher Education: Technologies to Make IT Personal.* San Francisco: EDUCAUSE. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y375tmlp

Kiosse, E. (2019). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, 13*, σσ. 362-369. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/39733221

Kolko, B. E. (2000). Erasing @race- Going White in the (Inter) Face. Στο B. Kolko, L. Nakamura, & G. Rodman, *Race in Cyberspace* (σσ. 213-232). New York: Routledge.

Kollias, V., Vlassa, M., & Vosniadou, S. (2001). Design and evaluation of a CSCL environment for the learning of science. Στο P. Dillenbourg, A. Eurelings, & K. Hakkarainen (Επιμ.), *First European Conference on Computer- Supported Collaborative Learning.* Maastricht.

Kontos, G., & Mizell, A. P. (1997). Global Village Classroom: The Changing Roles of Teachers and Students through Technology. *TechTrends, 42*(5), 17-22. doi:10.1007/BF02818094

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022

Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004, November 18). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(3), σσ. 133 - 141. doi:10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x

Kumashiro, K. (2015). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice* (3rd εκδ.). doi:10.4324/9781315765525

Kyridis, A., Palaiologou, N., Gialamas, V., Evangelou, O., & Stavrianoudi, A. (2010). *Ένταξη δεύτερης γενιάς μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.* Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/274076067\_

Lagrange, J.-b., Artigue, M., Laborde, C., & Trouche, L. (2001). A meta study on IC technologies in education. Towards a multidimensional framework to tackle their integration. *25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (σσ. 111-125). Utrecht. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/2744181

Lam, W. E. (2000). L2 Literacy and the Design of the Self: A Case Study of a Teenager Writing on the Internet. *TESOL Quarterly, 34*(3), 457-482. doi:10.2307/3587739

Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and The Netherlands. *Compare:A journal of comparative and International Education, 36*(1), 57-72. doi:10.1080/03057920500382325

Leighton, L., & Harkins, M. (2010). Teachers' Perceptions of their Cultural Competencies: An Investigation into the Relationships among Teacher Characteristics and Cultural Competence. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/267249845

Leithwood, K., Jantz, D., & Steinbach, R. (1999). Changing Leadership for Changing Times. *International Journal of Educational Management, 13*(6). doi:10.1108/ijem.1999.13.6.301.4

Lestinen, L., Petrucijová, J., & Spinthourakis, J. (2004). *Identity in multicultural and multilingual contexts.* London: CiCe Guidelines. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/5894150/Identity\_in\_Multicultural\_and\_Multilingual\_Contexts

Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking.* London: Continuum. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y2fj742v

Lingard, B. (2007). Pedagogies Making a Difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education,, 11*(3), 233-244. doi:10.1080/13603110701237498

López, L. E. (2010). Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010*. UNESCO. Ανάκτηση από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186620

Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon, 26*(2), 61-71. doi:10.1108/OTH-06-2018-095

Lubis, M., Embi, M., Md.Yunus, M., & Wekke, I. (2009). The Application of Multicultural Education and Applying ICT on Pesantren in South Sulawesi, Indonesia. *WSEAS TRANSACTIONS on INFORMATION SCIENCE and APPLICATIONS, 8*(6).

Makin, L., Campbell, J., & Diaz, C. (1995). One Childhood, Many Languages: Guidelines For Early Childhood Education In Australia. *Harper Educational, 18*(2), 279-280.

Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of revised Act on Basic Education. Στο C. Forlin (Επιμ.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: an international perspective.* Routledge. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/287196688\_

Maoz, I. (2001). Participation, control, and dominance in communication between groups in conflict:Analysis of dialogues between Jews and Palestinians in Israel. *Social Justice Research, 14*(2), 189-208. doi:10.1023/A:1012893003614

Marginson, S. (2000). Rethinking Academic Work in the Global Era. *Journal of Higher Education Policy and Management, 22*(1), 23-35. doi:10.1080/713678133

Mariani, J. (2009). Research infrastructures for Human Language Technologies: A vision from France. *Speech Communication, 51*(7), 569-584. doi:10.1016/j.specom.2007.12.001

Martin, J. (1994). Cultures in Organizations: Three Perspectives. *The Academy of Management Review, 19*(1), 156-159. doi:10.2307/258841

Martínez, I. (2014). *Intercultural exchange through an e-Twinning project.* Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Ανάκτηση από https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6862/TFG-L683.pdf;jsessionid=29226B925EDAE62085F9FC84621A6298?sequence=1

Martires, H., Sousa, C., & Bosa, A. (2014). As TIC como ferramentas de educação intercultural. *SOCIOLOGIA ON LINE*. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/11597964/

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2018). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction* (6th εκδ.). Pearson.

Mathevula , M., & Uwizeyimana , D. (2014). The Challenges Facing the Integration of ICT in Teaching and Learning Activities in South African Rural Secondary Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(20). doi:10.5901/mjss.2014.v5n20p1087

McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education, 53*(5), 433-443. doi:10.1177/002248702237397

McGrath, B. (1998). Partners in Learning: Twelve Ways Technology Changes the Teacher-Student Relationship. *T H E Journal (Technological Horizons In Education)*. Ανάκτηση από https://thejournal.com/Articles/1998/04/01/Partners-in-Learning-Twelve-Ways-Technology-Changes-The-TeacherStudent-Relationship.aspx

Messiou , K. (2006). Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 39-54. doi:10.1080/08856250500491807

Messiou , K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education, 21*. doi:10.1007/BF03173418

Minami, M. (2010). Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, and the Whole Community (Fred Genesee). *Bilingual Research Journal, 18*(3), 169-177. doi:10.1080/15235882.1994.10162674

Mitakidou, S., Tressou, E., & Daniilidou, E. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem? *International Critical Childhood Policy Studies, 2*(1), 61-74. Ανάκτηση από http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/%EE%80%80art%EE%80%81icle/viewFile/10/14

Mitra, A. (2009). Moral, Ethical, and Social Responsibilities. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 7*(2), 346-348. doi:10.1111/j.1540-4609.2009.00235\_6.x

Mitra, D., & Gross, S. J. (2009). Increasing Student Voice in High School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(4), 522-543. doi:10.1177/1741143209334577

Mohr, C. J. (1960). Identity and the Life Cycle. Selected Papers. By Erik H. Erikson. With a Historical Introduction by David Rapaport. *The Psychoanalytic Quarterly, 29*(1), 105-126. doi:10.1080/21674086.1960.11926165

Montgomery, W. (2001). Creating Culturally Responsive, Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children, 33*(4). doi:10.1177/004005990103300401

Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000, October). Reading Instruction in the Resource Room: Set up for Failure. *Exceptional children, 66*(3), σσ. 305-316. doi:DOI: 10.1177/001440290006600302

Moos, L., & Huber, S. G. (2007). School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. Στο T. Townsend (Επιμ.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (σσ. 579-596). Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-5747-2\_32

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education, 42*(2), 111-131. doi: 10.1016/S0360-1315(03)00067-8

*museduc.gr*. (2019). Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y2utherp

Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education, 15*(2), 179-194. doi:10.1080/1467598042000225032

Nachmias, R., Mioduser, D., Cohen, Tubin, D., & Forkosh-Baruch, A. (2004). Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology. *Education and Information Technologies, 9*(3), 291–308. Ανάκτηση από http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.419.8675&rep=rep1&type=pdf

Nakayama, T., & Halualani, R. T. (2010). *The Handbook of Critical Intercultural Communication.* doi:10.1002/9781444390681

Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(1), 185-196. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x

Nieto, S. (1994). Lessons from Students on Creating a Chance to Dream. *Harvard Educational Review, 64*(4), σσ. 392-426. doi:10.17763/haer.64.4.4846361m306pl670

Nieto, S. (2005). Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. Στο A. Hargreaves (Επιμ.), *Extending Educational Change* (σσ. 138-159). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/1-4020-4453-4\_7

Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (6th εκδ.). Ανάκτηση από https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/1/013136734X.pdf

Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education, 16*(4), 511-519. Ανάκτηση από https://eric.ed.gov/?id=EJ609042

Norwich, B., & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Στο B. Norwich, & A. Lewis, *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (σσ. 1-14). Open University Press. Ανάκτηση από http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2518&rep=rep1&type=pdf

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. *Information Visualization, 5*(3), 175-184. doi:10.1057/palgrave.ivs.9500126

Ofsted. (2001). *ICT in Schools: The Impact of Government Initiatives, An Interim Report April 2001.* London: Office for Standards in Education. Ανάκτηση από https://dera.ioe.ac.uk/4719/2/ICT\_in\_schools\_2001\_HMI264.pdf

Oikonomidoy, E. (2011). Reinventing aspects of multicultural education under the shadow of globalisation. *Pedagogy, Culture & Society, 19*(3), 329-344. doi:10.1080/14681366.2011.607838

Otten, M. (2003). Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education, 7*(1), 12-26. doi:10.1177/1028315302250177

Pagnucci, G. S., & Mauriello, N. (1999). The masquerade: Gender, identity, and writing for the web. *Computers and Composition, 16*(1), 141-151. doi:10.1016/S8755-4615(99)80010-3

Paige, M. (1993). *Education for the intercultural experience.* Yarmouth: Intercultural Press. Ανάκτηση από https://www.worldcat.org/title/education-for-the-intercultural-experience/oclc/624317716

Paleologou, N. (2005). Teaching Greek as a second or foreign language through the development and use of educational software. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Ανάκτηση από https://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Paleogou.htm

Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At crossroads of civilizations: Multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education, 18*(1), 65-79. doi:10.1080/14675980601143769

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni , A. (2008, Apr). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education, 50*(3), 1084-1091.

Parekh, B. (2001). Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. *Ethnicities, 1*(1), 109-115. doi:10.1177/146879680100100112

Peñalvo, F., Zangrando, V., Pardo, A., Holgado, A., Szczecinska, J., Baldner, J., . . . Crivellari, C. (2012). *Multicultural Interdisciplinary Handbook :Tools for Learning History and Geography in a Multicultural Perspective.* (GRIAL, Επιμ.) Spain.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 65-85. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.65

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development, 31*(1), 50-58. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.06.009

Pop, V. (2009). *EU States Criticised for Human Rights Violations.* Ανάκτηση από EU Observer: http://euobserver.com/9/27413

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children, 69*(2), 135-145. doi:10.1177/001440290306900201

Pratas, M. (2010). Interculturality and Intercultural Education in Portugal: Recent Developments. *Intercultural Education, 21*(4), 317-327. doi:10.1080/14675986.2010.506023

Quicke, J. (2003). Educating the pupil voice. *Support for Learning, 18*(2), 51 - 57. doi:10.1111/1467-9604.00280

Regο, M. S., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education, 16*(4), 413-427. doi:10.1016/S0742-051X(00)00003-2

Reid, R., & Sykes, W. (1999). Virtual Reality in Schools: The Ultimate Educational Technology. *T.H.E. Journal, 26*(7), 61-63. Ανάκτηση από https://eric.ed.gov/?id=EJ584334

Riehl, C. J. (2000). The Principal’s Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55-81. doi:10.2307/1170594

Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education, 61*, 164-178. doi:10.1016/j.tate.2016.09.007

Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education, 61*, 164-178. doi:10.1016/j.tate.2016.09.007

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα Του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2nd εκδ.). (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Roth, W.-M., & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education, 17*(6). doi:https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00027-0

Rubagiza, J., Were, E., & Sutherland, R. (2011). Introducing ICT into schools in Rwanda: Educational challenges and opportunities. *International Journal of Educational Development, 31*(1), 37-43. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.06.004

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children.* Cambridge: Harvard University Press. doi:10.1177/0013161X8101700109

Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Στο L. Darling-Hammond, & A. Lieberman, *Teacher Education Around the World* (σσ. 1-21). London: Routledge. Ανάκτηση από https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203817551/chapters/10.4324/9780203817551-7

Sakka, D. (2010). Greek teachers΄ cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 98-123. Ανάκτηση από http://utopia.duth.gr/dsakka/18.pdf

Salend, S. (2005). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices for All Students.* Pearson Merrill Prentice Hall.

Savu, E. (2014). The ‘intercultural’ teacher - a new response to the teaching career. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 128*, 111 – 116. Ανάκτηση από doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.127

Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership.* University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.

Schmid, E. (2007). Enhancing performance knowledge and self-esteem in classroom language learning: The potential of the ACTIVote component of interactive whiteboard technology. *System, 35*(2), 119-133. doi:10.1016/j.system.2007.01.001

Senge, P. (1990). *The fifth discipline.* London: Century. Ανάκτηση από http://kmcenter.rid.go.th/kmc08/km\_59/manual\_59/Book6/The-Fifth-Discipline.pdf

Shapka, J., & Ferrari, M. (2003). Computer-related attitudes and actions of teacher candidates. *Computers in Human Behavior, 19*(3), 319-334. doi:https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00059-6

Sianjina, R. R. (2012). Educational Technology and the Diverse Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 26-29. doi:10.1080/00228958.2000.10518793

Simon, A. (2005). Citizenship Education and Multiculturalism: The Needs of Educators within the Contemporary Multicultural Context. Ανάκτηση November 15, 2019, από https://www.researchgate.net/publication/242285085

Singh, S., & Mishra, S. (2013, June). A Study About Role of Multimedia in Early Childhood Education. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2*(6), 80-85. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/305769820\_

Sirkemaa, S., & Unit, P. (2007). Implementing Information Technology in the Learning Process. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review, 61*(2), σσ. 148-207. Ανάκτηση από https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία : Θεωρία και πράξη.* (Κ. Κόκκινος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη , Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gende* (6 εκδ.). New York: Macmillan Publishing Company.

Smith, R. W. (2000). The Influence of Teacher Background on the Inclusion of Multicultural Education: A Case Study of Two Contrasts. *The Urban Review, 35*, σσ. 155-176. doi:10.1023/A:1005133815768

Soriano, V., & Staff , A. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice.* Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Ανάκτηση από https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf

Spinthourakis, J. (2007). Recognizing and Working with Multiculturalism: A Reflective Analysis of a University Multicultural Education Course. *The international Journal of learning, 14*(5). Ανάκτηση από https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1346/L07\_9627\_RecognizingandWorkingwithMulticulturalism\_final%20page%20numb.pdf

Staszak, J.-F. (2008). Other/Otherness. (K. R. N., Επιμ.) *International Encyclopaedia of Human Geography, 8*, σσ. 43-47. Ανάκτηση από https://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/3214/4464/7634/OtherOtherness.pdf

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations, 37*(3), 277–286. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.05.001

Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology, 6*(1), 165-180. Ανάκτηση από https://www.lltjournal.org/item/2378

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Στο *The social psychology of intergroup relations* (σσ. 33-47). Brooks/Cole. Ανάκτηση από http://www.ark143.org/wordpress2/wp-content/uploads/2013/05/Tajfel-Turner-1979-An-Integrative-Theory-of-Intergroup-Conflict.pdf

Takayoshi, P. (1999). No boys allowed: The World Wide Web as a clubhouse for girls. *Computers and Composition, 16*(1), 89-106. doi:10.1016/S8755-4615(99)80007-3

Taylor, E. B. (1871). *Primitive Culture.* London: J. Murray. Ανάκτηση από https://play.google.com/books/reader?id=AucLAAAAIAAJ&hl=el&pg=GBS.PP2.w.0.0.0

Teekens, H. (2003). The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an Intercultural Setting. *Journal of Studies in International Education, 7*(1). doi:10.1177/1028315302250192

Tett, L. (2010). Parents as problems or parents as people? Parental involvement programmes, schools and adult educators. *International Journal of Lifelong Education, 20*(3), 188-198. doi:10.1080/02601370110036037

Themelis, S. (2009). Questioning Inclusion: the education of Roma/Traveller students and young people in Europe and England – a critical examination. *Research in Comparative and International Education, 4*(3), 262-275. doi:dx.doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.262

Tierney, R., & Damarin, S. (1998). *Technology as enfranchisement, cultural transformation and learning practices.* Lawrence Erlbaum.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd εκδ.). Alexandria: ASCD. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/20531824

Tubbs, E., & Garner, M. (2011). The Impact Of School Climate On School Outcomes. *Journal of College Teaching and Learning, 5*(9). doi:10.19030/tlc.v5i9.1230

Tupas, R. (2014). Intercultural education in everyday practice. *Intercultural Education, 25*(4), 243-254. doi:10.1080/14675986.2014.883166

Unamatata, H. (2020, Απρίλιος 12). *Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο SCH.GR δέχτηκε hacking επίθεση από τους Pøwerful Greek Army.* Ανάκτηση από secnews.gr: https://www.secnews.gr/220390/

UNESCO. (2001). *Οικουμενικη διακήρυξη για την πολιτιστική πολυμορφία.* Παρίσι. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y3l96n3f

UNESCO. (2020, April 6). *Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education*. Ανάκτηση από en.wikipedia.org/: https://tinyurl.com/tvpqd3v

UNHCR. (2018). Δίκτυο καταγραφής περιστατικών ρατσιστικής βίας. Ανάκτηση από https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/04/RVRN\_report\_2018gr.pdf

UNHCR. (2019, September 11). Η Υ.Α., η UNICEF και o ΔΟΜ καλούν τα ευρωπαϊκά κράτη να ενισχύσουν την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. (Unicef, Επιμ.) Ανάκτηση από https://www.unhcr.org/gr/12765-ekpaideusi\_twn\_paidiwn\_prosdyfwn\_metanastwn.html

UNICEF. (2001). *Annual Report.* UNICEF. Ανάκτηση από https://www.unicef.org/publications/index\_4285.html

Valdiviezo, L. (2010). Indigenous Worldviews in Intercultural Education: Teachers’ Construction of Interculturalism in a Bilingual Quechua–Spanish Program. *Intercultural Education, 21*(1), 27-39. doi:10.1080/14675980903491866

Van Selm, M., & Jankowski, N. (2006). Conducting Online Surveys. *Quality and Quantity, 40*(3), 435-456. doi:10.1007/s11135-005-8081-8

Vassallo, B. J. (2014). A Comparative Study of Multicultural Awareness among In-service School Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 7*(1), 1-22. Ανάκτηση από https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/137

Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003

Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(3), 379-394. doi:10.1080/13603110500430690

Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams and Harsh Reality. *Themes in Education, 2*(4), σσ. 341–365. Ανάκτηση από http://chemistrynetwork.pixel-online.org/data/TET\_db/doc/6\_Publication\_1.pdf

Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research, 83*(3), 319-356. doi:10.3102/0034654313483905

Walker, I., & Pettigrew, T. F. (2011). Relative Deprivation Theory: An Overview and Conceptual Critique. *British Journal of Social Psychology, 23*(4), 301-310. doi:10.1111/j.2044-8309.1984.tb00645.x

Wassell, B., & Crouch, C. (2008). Fostering connections between multicultural education and technology: Incorporating weblogs into preservice teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 16*(2), 211-232. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/284756212

Weiss, J. (n.d.). Keeping Up with the Research. *Technology & Learning, 14*(5), σσ. 30-34. Ανάκτηση από https://www.questia.com/magazine/1G1-15091721

West, M., & Ainscow, M. (1991). *Managing School Development: A Practical Guide.* London: Fulton.

wikipedia. (n.d.). *Πολιτισμός*. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y4qm8xnt

Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers’ professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education, 41*(2). doi:10.1080/03054985.2015.1017406

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. (1995). A Framework for Culturally Responsive Teaching. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, 53*(1), 17-21. Ανάκτηση από http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept95/vol53/num01/A-Framework-for-Culturally-Responsive-Teaching.aspx

Zachos, D. T., & Χατζής, Τ. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα, 4*, σσ. 102-108. Ανάκτηση από http://ikee.lib.auth.gr/record/301088/files/Zachos.pdf

Zembylas, M. (2011). Toleration and coexistence in conflicting societies: some tensions and implications for education. *Pedagogy, Culture & Society, 19*(3), 385-402. doi:10.1080/14681366.2011.600699

Zembylas, M., McGlynn, C., Ferreira, A., & Bekerman, Z. (2009). Teachers’ Understanding of Reconciliation and Inclusion in Mixed Schools of Four Troubled Societies. *Research in Comparative and International Education, 4*(4), 406-422. doi:10.2304/rcie.2009.4.4.406

Αβούρης, Ν., & Κόμης, Β. (2003). Σύγχρονη συνεργασία από απόσταση: ζητήματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Στο Λιοναράκης (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 341-351). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης.* Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης.* Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε., & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο Α. Π, *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων.* Αθήνα: Ατραπός.

Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2010). *Ο Διαδραστικός πίνακας στη σχολική τάξη: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις – διδακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y5huwgln

Ανδρικόπουλος, Κ. (2009). Επιδημιολογικά μοντέλα διάδοσης ιομορφικού λογισμικού. *Διπλωματική εργασία*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y4wtydo9

Ανδρούσου, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Αραβή, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2006). Η ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως συνέπεια της διαδικασίας ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, σσ. 65-82. Ανάκτηση από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6944

Αρβανίτη, E. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μαλαφάντης, Σακελλαρίου, & Μπάκας (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/272941288

Ασημακοπούλου, Ε. (2019). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις. *Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βιτούλης, Μ. (2005). Δημιουργική Σκέψη και Χρήση Η/Υ. Διερεύνηση της επίδρασης που έχει η χρήση Η/Υ στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών Δ', Ε', Στ' Δημοτικού & Α' Γυμνασίου. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. doi:10.12681/eadd/14403

Βιτούλης, Μ. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις της πληροφορικής – μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται σε προγράμματα εκπαίδευσης γύρω από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα πλαίσια της μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων. Θεσσαλονίκη: Ε.Α.Π.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές – Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργίου, Ε., Αγγελίδης, Π., & Κυριακού, Κ. (2012). Η εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής έρευνας δράσης για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης, *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων.* Διάδραση.

Γεωργογιάννης, Π. (1996). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. *1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο.* Πάτρα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών.* Πάτρα. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/rf893kc

Γεωργογιάννης, Π. (2011). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης.* Πάτρα. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/sbfguse

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.* *2*, σσ. 633-640. Κόρινθος: 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Ανάκτηση από http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/23.pdf

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σσ. 23-37). Βόλος: Υ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf

Γώγου, Λ. (2010). *Διαπολιτισμική προσέγγιση και κοινωνική ένταξη.* Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y5c9sgfr

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά, 16*, σσ. 76-87. Ανάκτηση από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες της Αγωγής, 1-3*, σσ. 3-23. Ανάκτηση από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0

Δαμανάκης, Μ. (2003). Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *100 χρόνια από την ίδρυση των Διδασκαλείων στην Κρήτη.Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης.Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον του θεσμού* (σσ. 175-184). Ατραπός. Ανάκτηση από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,128,1,0,1,0

Δημητριάδου , Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (σσ. 67-85). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/nhvct3e

Δημητριάδου, Κ. (2012). Καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής. *Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, 1*.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2009). Έλληνες και Αλβανοί μαθητές στο σχολείο. Πώς η μια κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται την άλλη. Στο N. Palaiologou, *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi, Cd-rom Proceedings of the International Conference.* Athens: International Association for Intercultural Education-Hellenic Migration Policy Institute. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y2d27xow

Διαμαντής, Κ. (2019). Επιμόρφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα. *Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκτηση από http://ikee.lib.auth.gr/record/304304/files/GRI-2019-24198.pdf

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και Εκπαίδευση. Στο *Κλειδιά και Αντικλείδια.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση από http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf

Δραγώνα, Θ. (2013). Πολυπολιτισμικότητα: ψυχοκοινωνικές διεργασίες και πολιτικές ταυτοτήτων. *Επιστήμη και Κοινωνία, 30*. Ανάκτηση από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/642/641

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Ά. (2001). *Πολιτισμικέs Διαφορέs και Κοινωνικέs Ανισότητεs .* Πάτρα: ΕΑΠ.

Ε.Κ.Τ. (2013). "Άνοιγμα της Εκπαίδευσης" στην Ευρώπη με ψηφιακές τεχνολογίες και ανοικτό περιεχόμενο. (Ε. Μπούμπουκας, Επιμ.) *Καινοτομία, Έρευνα και Τεχνολογία, 92*. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y445dndz

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2006). *Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης 2000-2006.* ΥΕΠΘ. Ανάκτηση από http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a\_2\_1\_3.html

Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12*. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos12/

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2012, 5 2). Διαδίκτυο καλύτερα προσαρμοσμένο στα παιδιά: μια ευρωπαϊκή στρατηγική., (σ. 22). Βρυξέλλες. Ανάκτηση από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0196&from=EN

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 71-90. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/yy2yaqsc

Ζάχος, ∆. Θ. (2014). *ΕΠΙΚΑΙΡΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.* Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Ζμπάινος, Δ., & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος, 3*, σσ. 43-58. Ανάκτηση από http://www.plogos.gr/TEYXH/2010\_3web/2zbainos.pdf

*Η on line παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμμάτων “μπλοκάρει” τηλεργασία και τηλεκπαίδευση.* (2020, March 17). Ανάκτηση March 19, 2020, από ΠΑΡΟΝ: https://tinyurl.com/yyfnuzm3

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσµατικότητας. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, σσ. 15-24. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/24259031

Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α., & Παναγόπουλος, Ε. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: "Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον"*, (σσ. 298-306). Πάτρα. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/337908615

Καλογήρου , Γ., Παναγιωτόπουλος, Π., Τσακανίκας, Ά., & Σιώκας, Ε. (2015). Οι ΤΠΕ ως μια ιστορική τεχνολογική αλλαγή - Σημασία για την Παραγωγικότητα και Οικονομική Ανάπτυξη. Στο Γ. Καλογήρου, & www.kallipos.gr (Επιμ.), *Κοινωνία της Πληροφορίας & Οικονομία της Γνώσης.* Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκων Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση 2020, από https://tinyurl.com/y2pk27l3

Καλτσούνη, Χ.-Ν. (1998). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου* (2nd εκδ.). Au;hna: Gutenberg.

Καμαριανός, Ι., & Γούγα, Γ. (2009). Κλασική Κοινωνιολογία των M. Weber και E. Durkheim: διαπολιτισμικές προοπτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, 14*(56), σσ. 241-255. Ανάκτηση από http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/231

Καμπακάκη, Ε., & Ψωίνου, Έ. (2020). Τηλεκπαίδευση: Παράνομη και αντισυνταγματική. Τι υποστηρίζουν δύο εκπαιδευτικοί. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y6pdclu5

Καραμητόπολος. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.* ΥΠΕΠΘ.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο: διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36257#page/1/mode/2up

Καρανικόλα,, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4*, 128-151. doi:10.12681/hjre.8858

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. *1ο Βαλκανικό Συνέδριο: Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών* (σσ. 75-83). Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/yymsv3fd

Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 11-27). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y5ladxma

Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 45*, σσ. 37-55. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y5w7l7qe

Κολυμπάρη, Τ. (2016). Σχέσεις και κλίμα στη σχολική μονάδα: Εμπειρική διερεύνηση των αντιλήψεων ανά σχολική βαθμίδα. *3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: "Προοπτικές για ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο".* Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/37327309

Κονιδάρη, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις και πεποιθήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους ηλεκτρονικού υπολογιστές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανάκτηση από https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/592

Κοτταρίδη, Γ., & Βαλάση-Αδάμ, Ε. (2006). Στης μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται. *Ελευθεροτυπία*, 56-57.

Κουλούρη, Χ. (2009). Εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη στη σύγχρονη Ελλάδα. *Σύγχρονα Θέματα,, 104*. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/3044413

Κουτσούκος, Μ., & Βασιλειάδης, Μ. (2018). Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικών Σχολείων για τη παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους μαθητές. Η περίπτωση των Διαπολιτισμικών Σχολείων Γυμνασίου και Λυκείου Σαπών στη Θράκη. Στο Ι.ΠΟ.Δ.Ε. (Επιμ.), *26o Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών.* Πάτρα. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/329877643

Λιακοπούλου, Ε. (2010). Αξιοποίηση της ηλεκτρονικής µάθησης στην Πληροφορική. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθαίνω πώς να µαθαίνω».* Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρµοσµένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από http://www.elliepek.gr/documents/5o\_synedrio\_eisigiseis/Liakopoulou\_Eustratia.pdf

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Λιοναράκης, Α. (2009). *Η εκπόνηση μεθοδολογικής προσέγγισης (διδακτική) των προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης από απόσταση.* (Γ. Γ. Μάθησης, Επιμ.) Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και ∆ιαπολιτισµική Ικανότητα. *2ο ∆ιεθνές Συνέδριο Επιστηµονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, (σσ. 199-208). Αθήνα. Ανάκτηση από https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/praktika-synedriou-EEEE.pdf

Μαΐστρος, Γ. (2011). Κοινωνικές Επιπτώσεις των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών - Επιπτώσεις στην Εκπαίδευση. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία».* Πάτρα. Ανάκτηση από http://glotta.ntua.gr/publications/2011\_Patra-maistros.pdf

Μαργαρίτης, Λ. (2019). Ελληνική πραγματικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Social Policy*. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y4asknsv

Μάρκου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα;. *Νέα Παιδεία, 138*. Ανάκτηση από http://www.neapaideia-glossa.gr/content/138e.htm

Μάρκου, Γ. Π. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. ( Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης).

Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Eθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπακάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Ι. Θεωρία της διδασκαλίας: ΙΙ. Στρατηγικές διδασκαλίας.* (Γ. Δαρδανός, Επιμ.) Gutenberg.

Μαύρη, Μ., & Γάκη, Ε. (n.d.). *Μέθοδοι Ποσοτικής Έρευνας στις Οικονομικές και Διοικητικές Επιστήμες.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Επιστημών της Διοίκησης.Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκαιδευτικη μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2nd εκδ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρομμάτη, Μ. (2011, Ιούνιος). Νέες Τεχολογίες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26037#page/1/mode/2up

Μέσσιου, Κ. (2004). Eμπλοκή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σσ. 480-499). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μέσσιου, Κ. (2006). Εκπαιδευτική έρευνα με συμμετοχή μαθητών: Εισηγήσεις για ουσιαστικότερη εμπλοκή. *Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σσ. 1075-1082). Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y3r3bfto

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2003). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους.* Παρατηρητής.

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. *12ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση -.* Πάτρα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2nd εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας. Ανάκτηση από http://users.sch.gr/galexiad/files/lexika/babiniotis.pdf

Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Διά βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή.* Βόλος: ΙΔΕΚΕ. Ανάκτηση από http://hdl.handle.net/10795/139

Μπέλλου, Ι. (2006). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών µε διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα. *ά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.* Ιωάννινα. Ανάκτηση από http://users.sch.gr/ibellou/articles/1oEkpSynEpirusBellou.pdf

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζακίδου-Καφετζή, Γ. (2006). Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή* (σσ. 193-197). Βόλος: ΙΔΕΚΕ. Ανάκτηση από /hdl.handle.net/10795/142

Μπέσιος, Α. (2020, 2 1). Ανάκτηση από https://www.slideshare.net/152dimat/ss-30449200

Μπούτζα, Ζ. (2018). Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Νικολάου. (2003). Το σχολείο Αρμενοπαίδων "Κυανούς Σταυρός" : ένα παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος, 16*, σσ. 175-200. Ανάκτηση από https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5954

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Μαυροσκούφης, *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 37-51). ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανάκτηση από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/248/213

Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου, Ι., & Κυρίδης, Α. (2002). Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση. Μια πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 2*, σσ. 11-29. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/20830363

ΟΕΠΕΚ. (2011). *Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεως Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.* Αθήνα: ΥΠΕΘ. Ανάκτηση από http://www.oepek.gr/pdfs/t-Yliko.pdf

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική, 50*(2), σσ. 231-239. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/331499029\_

Παλαιολόγου , Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2013). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Πεδίο.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανάκτηση από http://estia.hua.gr/browse/8949 http://estia.hua.gr/browse/8949

Πανέτσος, Σ. (2001). *Οι Υπολογιστές στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΙΩΝ.

Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8*, σσ. 97-112. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/8.pdf

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα.* Τυπωθήτω. Ανάκτηση από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15467

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/odigos\_epimorfosis\_diapolitismiki.pdf

Παπαματθαίου, Μ. (2020, March 17). *Μετ’ εμποδίωνη τηλεκπαίδευση*. Ανάκτηση από ΤΑ ΝΕΑ: https://www.tanea.gr/print/2020/03/17/greece/met-empodionlfi-tilekpaideysi/

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II.* Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση από https://issuu.com/nikbalki/docs/kam\_vourla\_symperiliptiki\_2013

Παυλίδου, Ζ. (2019). Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: αξιοποίηση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές Τάξεις Υποδοχής στην Α/θμια εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.

Πέτρου, Α. (2009). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση Αμφίδρομη* (σσ. 260-279). Αθήνα: Ατραπός.

Πίγκα , Μ., & Γεωργογιάννης, Π. (2006). Διαχρονική παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα. *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, 9ο Διεθνές Συνέδριο*, *4*, σσ. 56-68. Πάτρα.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: τ. 1 Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης.* Ατραπός. Ανάκτηση από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/243

Ρακιτζής, Χ., & Ρακιτζή, Κ. (2016). Ανασκόπηση ερευνών ενός συνεδρίου με θέμα την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.* Λάρισα. Ανάκτηση από https://www.academia.edu/30904836/

Ράπτη, Α., & Ράπτης, Α. (2004). Η Ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών. Στο Ι. Κεκές,, *Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών Φιλοσοφικές –Κοινωνικές προεκτάσεις* (σσ. 327-374). Ατραπός.

Ρετάλης, Σ. (2005). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης.* Καστανιώτη .

Ρουσσάκης, Γ., & Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα.* *2*, σσ. 75-86. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y46bsgc3

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σακκά, Δ., & Ψάλτη, Α. (2004). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.* Αλεξανδρούπολη: ΕΠΕΑΕΚ. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y6clqe3u

ΣΕΠΕ-ΣΩΚΡΑΤΗΣ. (2020, March 18). Ανάκτηση από alfavita.gr: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/315762\_sepe-sokratis-tilekpaideysi-se-oikogeneies-poy-den-ehoyn-na-fane

Σιζοπούλου, Ε. (2020, March 19). Ψάχνουν πατήματα για τηλεκπαίδευση. *Philenews*. Κύπρος. Ανάκτηση March 19, 2020, από www.philenews.com/koinonia/eidiseis/article/898844/psachnoyn-patimata-ga-tilekpaidefsi

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίµηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης.* Αθήνα:: ΙΜΕΠΟ. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/y2tvqvqv

Σμαροπούλου, Χ. (2015). Δημιουργώντας διαπολιτισμικά. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.* *2.* Ε.Κ.Π.Α. Ανάκτηση από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/376/338

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης.* Αθήνα: Gutenberg.

Σοφός, Α., & Σπανός, Δ. (2008). Ηλεκτρονικό Διαπολιτισμικό Ημερολόγιο (Η.Δ.Η.). *6ο Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, (σσ. 113-120). Κύπρος. Ανάκτηση από http://users.sch.gr/spanosdm/autosch/joomla15/Dimosiefseis/2008Kypros.pdf

Σταμέλος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 2*, σσ. 54-60. Ανάκτηση από http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS12.pdf

Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus.* Αθήνα: Παπαζήση.

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση».* *2*, σσ. 617-624. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/30.pdf

Τάσση, Ό. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 1*, σσ. 200-215. Ανάκτηση από https://erkyna.gr/e\_docs/periodiko/dimosieyseis/pliroforiki/t01-13.pdf

Τζελέπη ‐ Γιαννάτου, Ε. (2008). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης .* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τζίμας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2007). Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα».* Αθήνα. Ανάκτηση από www.elliepek.gr/documents/4o\_synedrio\_eisigiseis/241\_247.pdf

Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανάκτηση από https://www.ekke.gr/publication\_files/i-ekpaideusi-ton-allodapon-mathiton-diereunisi-ton-provlimaton-kai-tis-prooptikis-epilisis-tous

Τολούδη, Φ., & Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη: Πρακτικές εφαρμογές. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σσ. 61-73). ΥΠ.Ε.Π.Θ.,. Ανάκτηση από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\_glossa/synedrio/dimosieuseis/xrisi\_sxolikon\_vivlion\_diapolitismiki.pdf

Τουρτούρας, Χ. (2005). Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000. *Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από http://ikee.lib.auth.gr/record/31259/files/gri-2005-622.pdf

Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. doi:10.12681/eadd/25164

Φραγκουδάκη, Ά., & Δραγώνα, Θ. (1997). *«Τι είν’η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκούλη, Ν. (2018, Φεβρουάριος 9). *Στα $4 τρις οι παγκόσμιες δαπάνες για ΤΠΕ το 2018.* Ανάκτηση από http://www.sepe.gr/: http://www.sepe.gr/gr/research-studies/article/10615410

Φραγκούλη, Ν. (2020, Απρίλιος 7). *Ο κορωνοϊός μειώνει τις δαπάνες για Πληροφορική κατά 2,7% το 2020.* Ανάκτηση από http://www.sepe.gr/: http://www.sepe.gr/gr/research-studies/article/15638195

Χαλκιώτης, Δ. (1997). Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαικό περιβάλλον. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, 19*, σσ. 34-35.

Χαρίτος, Β., & Παπασταμάτης, Α. (2011). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε. *Mare Ponticum, 2*(2), σσ. 33-45. Ανάκτηση από http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\_htm\_files/mpvolume2.pdf

Χαρίτος, Κ. Β. (2011). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ. *Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ. Ανάκτηση από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14431/7/CharitosVasileios\_Phd2011.pdf

Χατζηγεωργίου, Ά. (2006). *Στης μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται.* Ανάκτηση από Ελευθεροτυπία.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum.* Διάδραση, 2011.

Χατζηκαστένογλου, Ι. (2013). Στάσεις και «αντι-στάσεις» των δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Αττικής αναφορικά με την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. *5th Conferrence on Informatics in Education 2013.* Αθήνα. Ανάκτηση από http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents13/CIE2013\_proceedings/data/cie2013\_225.pdf

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Ανάκτηση από https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf

Χουρίδου, Π., & Μανούσου, Ε. (2017). Ο σχεδιασμός και η αξιοποίηση μιας ψηφιακής κοινότητας μάθησης για την συνεργατική εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα φιλαναγνωσίας, μια δια βίου διαδικασία μάθησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 41-49). Αθήνα: Ε.Α.Π. doi:10.12681/icodl.1375

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Gutenberg.

# Παράρτημα

**Ερωτηματολόγιο**

«**Διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Ξάνθης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Αγαπητοί συνάδελφοι, το ερωτηματολόγιο που θα κληθείτε να συμπληρώσετε είναι ερευνητικό εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας.

Είναι ανώνυμο και θα χρειαστείτε λίγα λεπτά για να επιλέξετε τις απαντήσεις που σας εκφράζουν περισσότερο. Τα προσωπικά σας δεδομένα είναι ασφαλή και θα αξιοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Οι απαντήσεις θα παρουσιαστούν συνολικά και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες.

Για τυχόν διευκρινήσεις μπορείτε να επικοινωνήσετε στο email που παρατίθεται παρακάτω.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας, εφόσον το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας.

Ανδρεανή Αλεξανδρίδου e-mail: [andreana.alex@gmail.com](mailto:andreana.alex@gmail.com)

**Α.ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Φύλο Άντρας 🡪□ Γυναίκα 🡪□
2. Ηλικιακή ομάδα:

20-35 ετών □ 35--50 ετών □ 50-60 ετών □ 60 και άνω ετών □

1. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

0-10 🡪 □ 11-20 🡪□ 21-30 🡪□ 31 και άνω 🡪□

1. Κλάδος – ειδικότητα: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
2. Ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών:

Βασικό πτυχίο 🡪□

Δεύτερο πτυχίο ανώτατης σχολής🡪□

Μεταπτυχιακός τίτλος🡪□

Διδακτορικός τίτλος 🡪□

Άλλο 🡪□

1. Επιμορφωτική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή με δίγλωσσους μαθητές

Πρακτική/διδασκαλία🡪□

Σεμινάριο 🡪□

Συνέδριο 🡪□

Μεταπτυχιακός τίτλος 🡪□

Άλλο 🡪□

Καμία 🡪□

1. Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών κατά μέσο όρο στα τμήματα που διδάσκετε

0-3🡪□ 4-6🡪□ 7 και άνω🡪□

**Β. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Διαφωνώ απόλυτα** | **Διαφωνώ** | **Δεν είμαι σίγουρη/ος** | **Συμφωνώ** | **Συμφωνώ απόλυτα** |
| 1 | Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες |  |  |  |  |  |
| 2 | Θεωρείτε ότι θα πρέπει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική σε αλλόγλωσσους μαθητές; |  |  |  |  |  |
| 3 | Θεωρείτε ότι θα πρέπει να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα των μαθητών στο σχολείο όπου αυτό είναι εφικτό; |  |  |  |  |  |
| 4 | Όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε ένα **κοινό εθνικό πολιτισμό.** |  |  |  |  |  |
| 5 | Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον από τους δίγλωσσους μαθητές δυσκολεύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν σωστά την ελληνική. |  |  |  |  |  |

**6. Μια καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι:**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Διαφωνώ απόλυτα** | **Διαφωνώ** | **Δεν είμαι σίγουρη-ος** | **Συμφωνώ** | **Συμφωνώ απόλυτα** |
| Α | Η φοίτησή τους χωριστά σε ειδικό σχολείο, με διαφορετικές μεθόδους και πρόγραμμα, με βάση τις ανάγκες τους. |  |  |  |  |  |
| Β | Η φοίτησή τους χωριστά, κοντά σε περιοχές που κατοικούν με ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας με τα υπόλοιπα σχολεία. |  |  |  |  |  |
| Γ | Η φοίτησή τους σε κανονικό σχολείο της περιοχής που κατοικούν με τμήματα ένταξης αν χρειαστεί. |  |  |  |  |  |

**7. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συχνά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία επειδή:**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Διαφωνώ απόλυτα** | **Διαφωνώ** | **Δεν είμαι σίγουρη-ος** | **Συμφωνώ** | **Συμφωνώ απόλυτα** |
| Α | Οι ίδιοι και οι οικογένειές τους δεν πιστεύουν στην αξία της ελληνικής εκπαίδευσης |  |  |  |  |  |
| Β | Δέχονται ρατσισμό και πολλαπλό αποκλεισμό από τους υπόλοιπους Έλληνες |  |  |  |  |  |

**8.Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών:**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Διαφωνώ απόλυτα** | **Διαφωνώ** | **Δεν είμαι σίγουρη-ος** | **Συμφωνώ** | **Συμφωνώ απόλυτα** |
| Α | Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των αλλόγλωσσων παιδιών; |  |  |  |  |  |
| Β | Επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών μέσα στην τάξη |  |  |  |  |  |
| Γ | Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες |  |  |  |  |  |
| Δ | Επιφέρει προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μαθητών της τάξης |  |  |  |  |  |
| Ε | Παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο κάποιων "καλών'' μαθητών |  |  |  |  |  |

**Γ. Μέσα στην τάξη**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Πολύ σπάνια** | **Σπάνια** | **Κάποιες φορές** | **Συχνά** | **Πολύ συχνά** |
| 1 | Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για την από κοινού πλαισίωση του μαθητή. |  |  |  |  |  |
| 2 | Διορθώνετε τους μαθητές σας όταν κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας στη διάρκεια του μαθήματος; |  |  |  |  |  |
| 3 | Έχετε προσπαθήσει να μάθετε τη μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να την αξιοποιήσετε στη διάρκεια της διδασκαλίας; |  |  |  |  |  |
| 4 | Καλλιεργείτε την ενσυναίσθηση σε μαθητές σας (κατανοούμε τους άλλους, μπαίνουμε στη θέση τους και βλέπουμε τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία); |  |  |  |  |  |
| 5 | Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. |  |  |  |  |  |

**Δ. Πρακτικές διδασκαλίας**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Σπάνια** | **Πολύ σπάνια** | **Κάποιες φορές** | **Συχνά** | **Πολύ συχνά** |
| 1 | Αξιοποιείτε τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών στη διδασκαλία σας; |  |  |  |  |  |
| 2 | Χρησιμοποιείτε τη μη λεκτική επικοινωνία(π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος) στη διδασκαλία σας; |  |  |  |  |  |
| 3 | Η ομαδική διδασκαλία και η μέθοδος project πιστεύετε ότι βοηθούν περισσότερο μία πολυπολιτισμική τάξη; |  |  |  |  |  |
| 4 | Η μεγαλύτερη αιτία που δε χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί την ομαδική διδασκαλία/ project, είναι η έλλειψη χρόνου και η μεγάλη ύλη |  |  |  |  |  |
| 5 | Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών στον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος; |  |  |  |  |  |
| 6 | Προωθείτε τους μαθητές σας να βρουν και να συγκρίνουν πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα καταγωγής τους; |  |  |  |  |  |
| 7 | Προσπαθείτε να μιλάτε στην τάξη λιγότερο από τους μαθητές; |  |  |  |  |  |
| 8 | Εφαρμόζετε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση,κ.α.); |  |  |  |  |  |
| 9 | Χρησιμοποιείτε ερευνητικά εργαλεία στις νέες πρακτικές που επιχειρείτε; (π.χ. προσωπικό ημερολόγιο, ερωτηματολόγιο, φύλλο παρατήρησης,κ.α.); |  |  |  |  |  |
| 10 | Προσαρμόζετε την ταχύτητα ομιλίας σας στις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας; |  |  |  |  |  |
| 11 | Φροντίζετε να επαναλαμβάνετε ή να εξηγείτε φράσεις που περιέχουν τοπικούς ιδιωματισμούς; |  |  |  |  |  |
| 12 | Δέχεσθε κάποιος μαθητής να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής», δηλαδή να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος; |  |  |  |  |  |
| 13 | Συνεργάζεστε με άλλους συναδέλφους στο σχολείο για τη διαθεματική προσέγγιση κάποιων αντικειμένων; |  |  |  |  |  |
| 14 | Προσωπικά εσείς αξιοποιείτε τις νέες τεχνολογίες στο χώρο εργασίας σας; |  |  |  |  |  |
| 15 | Υπάρχει συνεργασία με κοινωνικούς φορείς της περιοχής, ώστε να επέλθει και η κοινωνική συμπερίληψη όλων των μαθητών; |  |  |  |  |  |
|  |  | **Διαφωνώ απόλυτα** | **Διαφωνώ** | **Δεν είμαι σίγουρη-ος** | **Συμφωνώ** | **Συμφωνώ απόλυτα** |
| 16 | θα σας φαινόταν καλή ιδέα η έκδοση κάποιας εφημερίδας στη μητρική γλώσσα των μαθητών; |  |  |  |  |  |
| 17 | Πώς θα σας φαινόταν μία 'σχολή γονέων', όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα θα καλούνται από το σχολείο ειδικοί (π.χ. ιατροί, ψυχολόγοι, κ.α.) , για να συζητήσουν με τους γονείς θέματα που τους ενδιαφέρουν; |  |  |  |  |  |
| 118 | Πιστεύετε ότι οι επισκέψεις σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης(π.χ. μουσεία και πάρκα), παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά; |  |  |  |  |  |

**19. Ως εκπαιδευτικός μίας πολυπολιτισμικής τάξης είμαι θετικός/-ή :**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Α | Στον πιο διευρυμένο ρόλο μου. |  |  |  |  |  |
| Β | Στην υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος. |  |  |  |  |  |
| Γ | Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα συμπερίληψης. |  |  |  |  |  |
| Δ | Στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. |  |  |  |  |  |

**Ε. Επιμόρφωση και προβλήματα**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Ελάχιστα | Λίγο | Μέτριο βαθμό | Πολύ | Πάρα πολύ |
| 1 | Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο |  |  |  |  |  |
| 2 | Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη. |  |  |  |  |  |

3. Θα παρακολουθούσατε κάποιο διαπολιτισμικό πρόγραμμα ή επιμόρφωση με την εξ αποστάσεως μορφή που προσφέρεται στη σημερινή εποχή μας;Ναι🡪□Όχι 🡪□

4. Αν όχι, ποια είναι η αιτία;

|  |  |
| --- | --- |
| Έλλειψη χρόνου |  |
| Λανθασμένος τρόπος διοργάνωσης τους |  |
| Οικονομικοί λόγοι |  |
| Δεν πιστεύω στην αποτελεσματικότητά τους |  |
| Άλλοι προσωπικοί λόγοι |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| 5 | Τα αναλυτικά προγράμματα βοηθούν στην προώθηση της ενσωμάτωσης μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; |  |  |  |  |  |
| 6 | Ο Διευθυντής πρέπει να είναι αρωγός της προσπάθειας αυτής και να έχει καθημερινά ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση μίας υγιούς διαπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου. |  |  |  |  |  |
| 7 | Θεωρείτε πως η συνεισφορά κάποιου συμβούλου –ειδικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ακαδημαϊκού), θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση; |  |  |  |  |  |
| 8 | Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας που υπηρετώ εμπνέει και στηρίζει την ένταξη όλων των παιδιών |  |  |  |  |  |
| 9 | Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου, αποτελούν παράγοντα επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών για εύκολη χρήση και πρόσβαση. |  |  |  |  |  |

Μπορείτε αν θέλετε να γράψετε τα βασικότερα εμπόδια στις πρακτικές μιας ομαλής ενσωμάτωσης και ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ**