



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION MANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας -
Intercultural Competence and Preparedness of Primary
Education Teachers in the Prefecture of Aitoloakarnania

«Καρβέλη Παρασκευή»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παναγιωτόπουλος Γεώργιος	Β' Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Γεωργιάδη Νίκη

Πάτρα, 2019

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

Στα παιδιά μου, Ελισάβετ και Δημήτρη

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, Δρ. Μητρόπουλο Ιωάννη, τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, τον Δρ. Παναγιωτόπουλο Γεώργιο και την Δρ. Γεωργιάδη Νίκη, καθώς και την Δρ. Καρανικόλα Ζωή, για την πολύτιμη καθοδήγησή τους κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου που με στήριξε σε αυτόν τον δύσκολο δρόμο προς την απόκτηση του παρόντος Μεταπτυχιακού Διπλώματος, καθώς και για την αμέριστη υπομονή τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου, η οποία τον επηρεάζει σε ολόκληρη τη ζωή του, προσφέροντάς του την ικανότητα να εντάσσεται και να δραστηριοποιείται κατέχοντας ίσες ευκαιρίες στην κοινωνία. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή το πρόβλημα της ποιοτικής εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο έντονο, για αυτό και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Ταυτόχρονα, εκτός από την έλλειψη ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα ακόμη πρόβλημα αποτελεί και η παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης τα τελευταία χρόνια, βρήκε το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τους εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους σε μια τόσο μεγάλη αλλαγή.

Πιο αναλυτικά, η μέχρι τώρα σχολική ομοιογένεια αντικαθίσταται από ένα πολυεθνικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πλέον, το νέο σχολικό μοντέλο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις και στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως γλώσσας, εθνικότητας κλπ., αναγνωρίζοντας την ανάγκη για μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική κοινωνία.

Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τον βασικό άυλο πόρο του σχολείου, θα πρέπει να μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, να επιδιώκουν την ποιοτική εκπαίδευση και να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της πολυπολιτισμικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να εντάξουν ομαλά στις τάξεις και στα σχολεία τους νέους μαθητές.

Ο κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι ικανότητες και η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και το είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να αποτελέσουν αξιόλογο μέσο για την ποιοτική εκπαίδευση τόσο των Ελλήνων μαθητών, όσο και των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Για την εκπλήρωση του σκοπού της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δύο στάδια, πρωτογενής και δευτερογενής. Ειδικότερα, η δευτερογενής έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και

συγκεκριμένα μέσω της αποσαφήνισης σημαντικών όρων και κυρίως της ανάλυσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, η πρωτογενής έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της επισκόπησης επιστημονικών ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το κύριο ζήτημα, αλλά και μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Τα αποτελέσματα και από τα δύο μέρη της εργασίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα ιδιαίτερος αναγκαία, έτσι ώστε να αποτελέσουν ικανά και έτοιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ετοιμότητά τους αποτελεί, επίσης, σημαντικό μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς είτε μέσω της επιμόρφωσης, είτε μέσω της εμπειρίας τους ή μέσω της πρόθεσής τους για διαρκή ενημέρωση, είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας και να αντιμετωπίσουν την ετερότητα και τη διαφορετικότητα.

Επιπρόσθετα, η ικανότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών βασίζεται στις απαραίτητες γνώσεις που αφορούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και διαπολιτισμική κατάρτιση, καθώς και στις δεξιότητές τους που αφορούν την ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα, την υπομονή, τη θετική στάση, την ευαισθητοποίηση και την αναθεώρηση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των ρατσιστικών αντιλήψεων.

Τέλος, οι προϋποθέσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, απαιτούν την εφαρμογή μεθόδων και διδακτικών πρακτικών που προωθούν το αίσθημα της συνεργασίας. Ενώ, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την έλλειψη επικοινωνίας, την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, την έλλειψη ενημέρωσης και επιστημονικής κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την έλλειψη προσαρμοστικότητας.

Λέξεις Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμική τάξη, επιμόρφωση, ικανότητα εκπαιδευτικών, επάρκεια εκπαιδευτικών, ετοιμότητα εκπαιδευτικών

ABSTRACT

Education is an inalienable right of man, which affects him throughout his life by offering him the ability to integrate and become active while enjoying equal opportunities in society. However, in the modern age the problem of quality education is becoming increasingly acute, which is why schools and teachers should strive to provide a comprehensive educational experience. At the same time, in addition to the lack of quality in the educational process, another problem is the presence of students from different cultural backgrounds. The rapid increase in immigration in recent years has found the education system and educators unprepared for such a major change.

More specifically, the hitherto homogeneity of the school is replaced by a multinational and multicultural environment, thereby creating the need for a redefinition of educational policy. Now, the new school model must meet the conditions and needs of all students, regardless of language, ethnicity, etc., recognizing the need for a multicultural educational society.

For this reason, teachers, who are the primary intangible resource of the school, should be able to operate in a multicultural environment, pursue quality education and be able to cope with the problems created by multiculturalism. Teachers should be adequately prepared so that new students can smoothly integrate into classrooms and schools.

The main purpose of this thesis is to explore the competences and intercultural competence of primary school teachers as well as the type of training they have received on cross-cultural issues to be a valuable tool for quality education for both Greek students, as well as students from different cultures.

To accomplish the purpose of this thesis, a two-stage, primary and secondary research was carried out. In particular, secondary research was carried out through the literature review, and in particular through the clarification of important terms and, in particular, the analysis of intercultural education. On the other hand, the primary research was conducted through the overview of scientific research that has dealt with the main issue, but also through interviews with primary education teachers in the Prefecture of Aitolokarnania.

The results of both parts of the work have shown that teachers consider intercultural training to be particularly necessary in order to be capable and ready

members of the educational community. Their readiness is also an important part of intercultural education as either through their training, experience or their desire to be constantly informed, they are able to meet the needs of modern reality and face diversity and diversity. .

In addition, their ability to manage students' cultural diversity is based on the necessary knowledge of modern teaching methods, and intercultural training, as well as their skills in empathy, adaptability, patience, positive attitude, and sensitivity, review of prejudices, stereotypes and racist perceptions.

Finally, the conditions associated with intercultural education require the application of methods and teaching practices that promote a sense of cooperation. Meanwhile, the obstacles teachers face are related to lack of communication, stereotypes, prejudices and racist phenomena, lack of information and scientific training on intercultural education and lack of adaptability.

Keywords: *intercultural education, multiculturalism, training, teacher competence, teacher readiness*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
Σημαντικοί Όροι	16
ΜΕΡΟΣ Α΄.....	18
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ.....	18
1.1. Ταυτότητα-Ετερότητα.....	19
1.1.1. Κοινωνική Ταυτότητα.....	21
1.1.2. Πολιτισμική Ταυτότητα.....	22
1.1.3. Εθνική Ταυτότητα.....	23
1.1.4. Θρησκευτική Ταυτότητα	24
1.1.5. Ατομική/Προσωπική και Συλλογική Ταυτότητα	25
1.2. Πολιτισμός-Κουλτούρα.....	26
1.2.1. Πολιτισμός.....	27
1.2.2. Κουλτούρα.....	29
1.3. Συμπεράσματα	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	32
2.1. Εθνικισμός	32
2.2. Κοινωνικός Στιγματισμός.....	34
2.2.1. Ρατσισμός.....	34
2.2.2. Προκατάληψη	36
2.2.3. Στερεότυπα.....	37
2.3. Συμπεράσματα	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	
.....	39

3.1. Πολυπολιτισμικότητα	39
3.2. Διαπολιτισμικότητα	41
3.3. Συμπεράσματα	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

4.1. Αφομοιωτικό Μοντέλο	45
4.2. Μοντέλο Ενσωμάτωσης.....	47
4.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο	48
4.4. Αντιρατσιστικό Μοντέλο.....	49
4.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο	50
4.6. Συμπεράσματα	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1. Ορισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	52
5.2. Νομοθετικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών στην Ελλάδα	54
5.3. Αρχές και Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	57
5.4. Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Πρακτικές στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	58
5.5. Διαμόρφωση Σχολικής Πραγματικότητας (εν έτει 2019).....	61
5.6. Συμπεράσματα	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

6.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Επιμόρφωσης Ενηλίκων	64
6.2. Επιμορφωτικά Προγράμματα	65
6.3. Ανάγκες Επιμόρφωσης σε Ζητήματα Ετερότητας	68
6.4. Στόχοι Επιμόρφωσης	70
6.5. Σύνδεση Επιμόρφωσης με Αποτελεσματικότητα και Αποδοτικότητα.....	72
6.6. Επαγγελματική Ανάπτυξη	73
6.7. Συμπεράσματα	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

7.1. Ορισμός Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	76
7.2. Οι Συνιστώσες της Διαπολιτισμικής Ικανότητας	77

7.2.1. Νοοτροπίες.....	77
7.2.2. Γνώση και Κατανόηση	77
7.2.3. Δεξιότητες.....	78
7.2.4. Δράσεις	78
7.3. Η Σπουδαιότητα της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	79
7.4. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα.....	81
7.5. Συμπεράσματα	85
ΜΕΡΟΣ Β'	87
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	91
9.1. Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	91
9.2. Η Διαδικασία Συλλογής του Υλικού	92
9.3. Το Εργαλείο της Έρευνας – Συνέντευξη	93
9.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων	94
9.5. Εξασφάλιση Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας της Έρευνας	95
9.6. Ηθική Δεοντολογία της Έρευνας.....	96
9.7. Περιορισμοί της Έρευνας	96
9.8. Το Δείγμα της Έρευνας.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	100
10.1. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών	101
10.2. Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών	105
10.3. Ικανότητα των Εκπαιδευτικών	107
10.4. Διδακτικές Προϋποθέσεις.....	109
10.5. Συγκριτική Ανάλυση Συνεντεύξεων με τη Βιβλιογραφία	111
10.6. Συμπεράσματα	115
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	134
-----------------	-----

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ - ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων (Φύλο – Ηλικία)	98
Πίνακας 2: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων (Σπουδές – Εμπειρία)	99
Πίνακας 3: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων (Ξένες Γλώσσες)	100
Πίνακας 4: Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	103
Σχήμα 1: Η διαπολιτισμική πορεία	43

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου, η οποία τον επηρεάζει σε ολόκληρη τη ζωή του προσφέροντας του την ικανότητα να εντάσσεται και να δραστηριοποιείται κατέχοντας ίσες ευκαιρίες στην κοινωνία. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, υποχρεώνει την πολιτεία να διατηρεί αναλλοίωτο και ελεύθερο το δικαίωμα αυτό.

Η διαδικασία της εκπαίδευσης εφαρμόζεται, κατά κύριο λόγο, από τα σχολεία και τα πανεπιστήμια, το οποία έχουν ως σκοπό να φέρουν εις πέρας, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, την αποστολή τους, δηλαδή να εκπαιδεύσουν τους πολίτες όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα και ποιοτικότερα. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Παπασταμάτης (1998), στη σύγχρονη εποχή το πρόβλημα της ποιοτικής εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο έντονο, για αυτό και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία (Παπασταμάτης, 1998).

Ταυτόχρονα, εκτός από την έλλειψη ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα ακόμη πρόβλημα αποτελεί και η παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης τα τελευταία χρόνια, βρήκε το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τους εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους σε μια τόσο μεγάλη αλλαγή. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, τα πρώτα χρόνια, τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και ρατσισμού απέναντι στα παιδιά αυτά, ήταν ιδιαίτερα εμφανή. Ωστόσο, με την ψήφιση του Νόμου 2413/96 που αφορά τη διαπολιτισμική αγωγή, άνοιξε ένας νέος δρόμος για τα ελληνικά σχολεία.

Η μέχρι τώρα σχολική ομοιογένεια αντικαθίσταται από ένα πολυεθνικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πλέον, το νέο σχολικό μοντέλο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις και στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως γλώσσας, εθνικότητας, κλπ., αναγνωρίζοντας την ανάγκη για μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αποτελεί μέσο εξάλειψης των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών φαινομένων και να λειτουργεί με βάση την ετερότητα (Cummins, 2005).

Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τον βασικό άυλο πόρο του σχολείου, θα πρέπει να μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα πολυπολιτισμικό

περιβάλλον, να επιδιώκουν την ποιοτική εκπαίδευση και να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της πολυπολιτισμικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να εντάξουν ομαλά στις τάξεις και στα σχολεία τους νέους μαθητές.

Ο κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι ικανότητες και η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της ΠΕ καθώς και το είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να αποτελέσουν αξιόλογο μέσο για την ποιοτική εκπαίδευση τόσο των Ελλήνων μαθητών, όσο και των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Αποσαφηνίζοντας τον σκοπό της έρευνας, μπορούν να ταξινομηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- Είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
- Είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών;
- Ποιες είναι οι προϋποθέσεις ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

Για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού, η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο, όπου αναπτύσσονται τα καίρια ζητήματα της εργασίας, όπως είναι η επάρκεια, η εκπαιδευτική επάρκεια, η ετοιμότητα, η εκπαιδευτική ετοιμότητα, η επιμόρφωση, η ετερότητα, η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα, και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αναλυτικά βασικοί όροι, όπως η έννοια της ταυτότητας του ατόμου και τα είδη που μπορεί να έχει, καθώς και η έννοια της ετερότητας. Ενώ, τέλος αναλύονται ο πολιτισμός και η κουλτούρα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται τα φαινόμενα του εθνικισμού και του κοινωνικού στιγματισμού με τις μορφές που μπορεί να πάρει, όπως είναι ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι όροι της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται ανάλυση των εκπαιδευτικών μοντέλων που προάγουν τις δυο αυτές έννοιες

στην εκπαίδευση και είναι το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Επιπρόσθετα, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται αναλυτικά ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά, δίνεται ο ορισμός του και στη συνέχεια το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τη χώρα μας σχετικά με αυτή. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αρχές και οι στόχοι της, καθώς και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται με βάση τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος, αναφέρεται η σχολική πραγματικότητα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις μέρες μας.

Ακόμη, στο έκτο κεφάλαιο, αναλύεται ο όρος «επιμόρφωση». Ειδικότερα, αρχικά γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, και στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και οι στόχοι της επιμόρφωσης. Ακόμη, πραγματοποιείται σύνδεση της επιμόρφωσης με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, ενώ τέλος, αναλύεται και η επαγγελματική ανάπτυξη σε σχέση με την επιμόρφωση.

Κλείνοντας το θεωρητικό μέρος, στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα, δίνοντας αρχικά τον ορισμό τους. Έπειτα, παρουσιάζονται οι συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας καθώς και η σπουδαιότητά της.

Συνεχίζοντας, το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι, όπου στο κεφάλαιο οχτώ παρουσιάστηκαν επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και σχετίζονται με την επάρκεια και την ικανότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα με τη βοήθεια συνεντεύξεων, σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας. Ειδικότερα, στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας, αναλύεται ο τρόπος δημιουργίας και η δομή του ερωτηματολογίου, το δείγμα της έρευνας, ο τρόπος εξαγωγής και ανάλυσης των αποτελεσμάτων καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Ακόμη, στο δέκατο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την πρωτογενή έρευνα. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν τόσο από το ερευνητικό μέρος, όσο και από την ανάλυση της βιβλιογραφίας. Ενώ, καταγράφονται και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Σημαντικοί Όροι

- **Επάρκεια** → ο όρος επάρκεια αναφέρεται στην επαρκή γνώση ενός αντικειμένου, ώστε να αποκτηθούν τα απαραίτητα προσόντα που απαιτούνται για την εξάσκηση ενός επαγγέλματος. Ειδικότερα, πρόκειται για την επίσημη αναγνώριση ότι οι σπουδές κάποιου κρίνονται επαρκείς (Γεωργογιάννης, 2004).
- **Εκπαιδευτική Επάρκεια** → ο όρος εκπαιδευτική επάρκεια αναφέρεται στην κατάρτιση και τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός και η οποία πιστοποιείται με την απόκτηση του πτυχίου του (Γεωργογιάννης, 2004).
- **Ετοιμότητα** → ο όρος ετοιμότητα αναφέρεται στην ιδιότητα που έχει αυτός που είναι έτοιμος, που βρίσκεται σε εγρήγορση και περιμένει κάτι που θα χρειαστεί πιθανόν να αντιμετωπίσει, αλλά και που γενικά διακρίνεται για την ταχύτητα και συνάμα ευστοχία των αντιδράσεων του (Γεωργογιάννης, 2004).
- **Εκπαιδευτική Ετοιμότητα** → ο όρος εκπαιδευτική ετοιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στους μαθητές (Γεωργογιάννης, 2004).
- **Επιμόρφωση** → ο όρος επιμόρφωση αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με την οποία αποκτά κάποιος ενήλικος επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες σε ένα αντικείμενο, συχνά σχετικό με το επάγγελμά του (Βικιλεξικό, <https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7>).
- **Ετερότητα** → ο όρος ετερότητα αναφέρεται στην κατάσταση στην οποία ένα άτομο έχει αυτογνωσία ή αναγνωρίζει ότι είναι μοναδικά διαφορετικό από άλλους ανθρώπους (Τεμπρίδου, 2014).
- **Πολυπολιτισμικότητα** → ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών και εθνικοτήτων (Σωτηριάδου, 2000).
- **Διαπολιτισμικότητα** → ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στη διαδικασία όπου άτομα διαφορετικών πολιτισμών αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα και δημιουργούν συνθήκες ή / και υιοθετούν τα χαρακτηριστικά διαφορετικών πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 2004).

- **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση** → ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στη διαδικασία που έχει ως σκοπό να μετασχηματίσει το σχολείο, καθώς και την κοινωνία, ώστε όλα τα άτομα να έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε αυτή ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Μάρκου, 1997). Επιπρόσθετα, με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται το σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της αλληλεγγύης, της ισότητας και της αντιμετώπισης των ρατσιστικών φαινομένων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ

Η ανάλυση και η κατανόηση του όρου «ταυτότητα» αποτελεί αντικείμενο μελέτης της ψυχολογίας και δίνει την ευκαιρία στον άνθρωπο να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η προσωπικότητά του σε συνάρτηση με τις σχέσεις του, τους κανόνες, τις πολιτισμικές αξίες, και της κοινωνίας (Γκότοβος, 2002). Το γεγονός αυτό, αυξάνει το ενδιαφέρον και άλλων κλάδων για τη μελέτη της ταυτότητας, και ειδικότερα των κλάδων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, θα παρουσιαστούν οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας, καθώς και οι υποκατηγορίες των ταυτοτήτων. Επιπλέον, θα γίνει αναφορά στον πολιτισμό και την κουλτούρα των ανθρώπων, αλλά και στον κοινωνικό στιγματισμό τους.

1.1. Ταυτότητα - Ετερότητα

Ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται η έννοια της ταυτότητας αποτελεί μια συστηματική σειρά ενεργειών που απασχολεί το άτομο σε όλη του τη ζωή και έχει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του. Γενικώς, ο όρος «ταυτότητα» αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν ένα άτομο να ξεχωρίζει από ένα άλλο. Περιλαμβάνει, δηλαδή, όλα τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία που κάνουν το άτομο μοναδικό.

Σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνιολογίας, η ταυτότητα αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό και δημιουργείται με τη βοήθεια των «άλλων» και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία (McCrone, 2000). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, οι απόψεις αυτές άρχισαν να μεταβάλλονται. Και αυτό, διότι άλλαξαν και οι ρυθμοί της κοινωνίας, οι οποίοι με το πέρασμα των χρόνων και τις καταστάσεις που βιώθηκαν, όπως η Βιομηχανική Επανάσταση, οι πόλεμοι, μεταβλήθηκαν ραγδαία, με αποτέλεσμα να μεταβληθούν και οι κοινωνικές απόψεις και δομές. Έτσι, λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι η ταυτότητα δεν μπορεί να είναι κάτι σταθερό και αμετάβλητο. Πρόκειται για μια κατάσταση η οποία μεταλλάσσεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες τις οποίες βιώνει το άτομο και κατ' επέκταση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (McCrone, 2000).

Από την άλλη, στον τομέα της ψυχολογίας, υποστηρίζεται ότι τα συναισθήματα, τα κίνητρα και η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζονται από τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Χρυσόχοου, 2011). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι το άτομο χρησιμοποιεί διάφορα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να

ταξινομήσει κοινά ή διαφορετικά χαρακτηριστικά με άλλα άτομα και τα τοποθετεί σε ένα σύστημα αξιών, διαμορφώνοντας καθημερινά την προσωπική του ταυτότητα (Γκότοβος, 2002).

Για αυτό, άλλωστε, δεν υφίσταται ένας σαφής ορισμός όσον αφορά στην έννοια της ταυτότητας, καθώς δεν είναι εφικτό να συμπεριληφθεί η ετερογένεια κάθε ομάδας, όπως και να εγκλειστεί ένα άτομο σε μια μόνο ταυτότητα. Ο μεταβαλλόμενος χαρακτήρας της ταυτότητας είναι το κύριο χαρακτηριστικό της, ενώ η διαδικασία απόκτησης ταυτότητας από ένα άτομο ορίζεται από την κοινωνία και τις καταστάσεις τις οποίες αυτή υφίσταται (Cuche, 2001).

Αναλυτικότερα, η δομή των σύγχρονων κρατών έχει καταστήσει τη δημιουργία και τη διαχείριση της ταυτότητας κρατική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Γκότοβος «η καταγωγή, η φυλή, το χρώμα, η γλώσσα, τα έθιμα, τα ήθη, ο πολιτισμός, ο χαρακτήρας και η θρησκεία είναι τα στοιχεία τα οποία κατατάσσουν το άτομο σε ένα σύνολο και στα οποία στηρίζεται και η ελληνική ταυτότητα» (Γκότοβος, 2002:114).

Εκτός όμως από την ταυτότητα, το κράτος καθορίζει και την ετερότητα – το ξένο, καθώς και το ξένο αποτελεί στοιχείο οργάνωσης της κοινωνικής δομής (Γκόβαρης, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευσης, 2004). Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, όταν αναφέρεται η έννοια της ταυτότητας δεν μπορεί να παραλείπεται η έννοια της ετερότητας, καθώς πρόκειται για δύο έννοιες αδιαχώριστες, για δύο έννοιες που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, και η μια δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την άλλη (Δραγώνα, 2007).

Πιο αναλυτικά, η ετερότητα αφορά τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, προσωπικά ή φυσικά (Ely&Thomas, 2001), ενώ η βαθύτερη έννοια της αναφέρεται στις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου (Harrison, Price, & Bell, 1998). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί που προσπαθούν να αποδώσουν την έννοιά της. Ειδικότερα, η ετερότητα ορίζεται ως «οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους οι κουλτούρες των ομάδων και των κοινωνιών βρίσκουν τρόπο έκφρασης» (Unesco, 2005, άρθρο 4.1) αλλά και ως «η εκδήλωση της προφανούς ετερότητας στη γη» (Unesco, 2003:11). Ακόμη, σύμφωνα με το Social Work Dictionary ορίζεται ως «ποικιλία ή ως το αντίθετο της ομοιογένειας, ενώ σε κοινωνικούς οργανισμούς συχνά αναφέρεται στο ποσοστό των ατόμων εκείνων τα οποία αποτελούν μειονότητα κι ανήκουν σε ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Barker, 2003:126).

Επιπρόσθετα, όπως ορίζεται από τον κλάδο της ανθρωπολογίας, η ετερότητα είναι ένα σύνολο στοιχείων και χαρακτηριστικών που στηρίζεται στις διαφορές μεταξύ των ατόμων. Έτσι λοιπόν, η ετερότητα δεν είναι τίποτε άλλο από μια δημιουργία της κοινωνίας για να ελέγξει και να εξουσιάσει τις μειονότητες (Γκότοβος, 2002).

Τέτοιες μειονότητες μπορεί να είναι οι γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι ηλικιωμένοι, οι μετανάστες (Γκόβαρης, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευσης, 2004). Όταν διαταράσσεται η καθιερωμένη δομή της κοινωνίας, τότε ο «ξένος» δεν έχει θέση στη κοινωνία μας, δεν έχει το δικαίωμα να διεκδικήσει την ταυτότητά μας, και έτσι ταυτίζεται με το άγνωστο, και πολλές φορές με το επικίνδυνο.

Συνεπώς, όπως γίνεται αντιληπτό, η ταυτότητα, άρα και η ετερότητα είναι δύο καταστάσεις οι οποίες επιδέχονται μεταβολές και αλλαγές ανάλογα με τις καταστάσεις τις οποίες βιώνει μια κοινωνία. (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Καθώς και ότι πρόκειται για μια έννοια, η οποία όμως χωρίζεται σε δύο υποέννοιες, την ταυτότητα που ορίζεται με βάση το «εγώ» και την ταυτότητα που ορίζεται με βάση το «άλλο» - το «έτερο» (Cuche, 2001).

Συνεχίζοντας, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση των υποκατηγοριών που συνυπάρχουν και συνδημιουργούν την ταυτότητα του ατόμου, όπως είναι η κοινωνική, η πολιτισμική, η εθνική, κλπ.

1.1.1. Κοινωνική Ταυτότητα

Η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου βασίζεται στην έννοια της κατηγοριοποίησης, με τη βοήθεια της οποίας το άτομο εντάσσεται σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη κλπ. Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner, «η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου αποτελείται από τις όψεις της αυτό – εικόνας του, οι οποίες προέρχονται από τις κοινωνικές ομάδες τις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει» (Tajfel & Turner, 1979:281). Πιο αναλυτικά, οι κατηγορίες στις οποίες θεωρεί το άτομο ότι ανήκει, του παρέχουν μια κοινωνική ταυτότητα, του δίνουν, δηλαδή, τη δυνατότητα να ορίσει ποιος είναι και που ανήκει.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας θεωρεί ότι τα άτομα αντλούν την αυτο-ιδέα τους από τη γνώση της συμμετοχής τους σε μια ομάδα (ή τις ομάδες) και ότι προσδίδουν αξία και συναισθηματική σημασία στην εν λόγω συμμετοχή στην ομάδα, με επακόλουθες αντιληπτικές και συμπεριφορικές προκαταλήψεις. Τα άτομα ευνοούν

την ομάδα στην οποία ανήκουν που καθορίζουν έναντι μιας σχετικής ομάδας (Greene, 1999).

Ωστόσο, η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας εμπεριέχει ταυτόχρονα και την κατάσταση της εξαίρεσης από κάποια ομάδα, καθώς μέσω της κοινωνικής ταυτότητας το άτομο ανήκει σε κάποια ομάδα, αλλά ταυτόχρονα εξαιρείται από κάποιες άλλες (Cuche, 2001). Για να γίνει σαφέστερο, ένα άτομο θεωρεί ότι είναι Έλληνας, άρα αυτόματα αποκλείεται από κάποια άλλη εθνικότητα. Συνεπώς, η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου ορίζει ταυτόχρονα το ποιος είναι, αλλά και το ποιος δεν είναι (Smith & Bong, Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία, 2005).

Οι βασικές αρχές της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας είναι οι εξής (Κοκκινάκη, 2016):

- Το άτομο επιθυμεί να αποκτήσει μια θετική κοινωνική ταυτότητα, έτσι ώστε να διατηρήσει ή/και να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του.
- Η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου επηρεάζεται από τις σκέψεις και τις συγκρίσεις που κάνει το άτομο ανάμεσα στην ομάδα στην οποία ανήκει και τις ομάδες στις οποίες δεν ανήκει. Έτσι, αναλόγως τα συναισθήματα που προκαλούνται από τις συγκρίσεις αυτές, το άτομο αποκτά μια θετική ή μια αρνητική κοινωνική ταυτότητα.
- Αν η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου είναι αρνητική, τότε το άτομο είτε θα εγκαταλείψει την ομάδα στην οποία ανήκει και θα επιδιώξει να γίνει μέλος μιας άλλης ομάδας, είτε θα επιδιώξει να προσδώσει στην ομάδα στην οποία ανήκει κάποια θετική διάσταση.

1.1.2. Πολιτισμική Ταυτότητα

Η πολιτισμική ταυτότητα είναι μια πλούσια ιστορία της εμπειρίας ζωής ενός ατόμου, της φυλής, της εθνικότητας, της κληρονομιάς, των πεποιθήσεων, της γλώσσας, των εθίμων και της κοσμοθεωρίας. Η κατανόηση της πολιτιστικής ταυτότητας μπορεί να ενισχύσει την υπερηφάνεια και την αυτοεκτίμηση. Σε μια όλο και πιο ποικιλόμορφη κοινωνία, η συνειδητοποίηση της πολιτιστικής ταυτότητας είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία (Serai, 2018).

Η πολιτισμική ταυτότητα δεν ορίζεται απλώς από μια εθνική ομάδα ή έναν πολιτισμό με τον οποίο αναγνωρίζεται. Η πολιτισμική ταυτότητα συνίσταται επίσης από τη φυλή, τη θρησκεία, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την κοινωνικοοικονομική

κατάσταση και τις οικογενειακές ταυτότητες. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ευημερία των ανθρώπων. Ο εντοπισμός με μια συγκεκριμένη κουλτούρα δίνει στους ανθρώπους τα αισθήματα της ανιδιοτέλειας και της ασφάλειας. Παρέχει επίσης στους ανθρώπους πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα που παρέχουν υποστήριξη και κοινές αξίες και φιλοδοξίες (Social Report, 2003).

Η πολιτισμική ταυτότητα λειτουργεί ως φακός και πλαίσιο αναφοράς για την κατανόηση του κόσμου και των σημερινών γεγονότων. Η ποικιλομορφία της ενισχύει τις οργανώσεις συνδυάζοντας πολλαπλά ταλέντα και προοπτικές (Serai, 2018). Επιπλέον, βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία θεωρούνται αντικειμενικά, και είναι η καταγωγή, η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία, και τα οποία λαμβάνει το άτομο μέσω της βιολογικής του κληρονομιάς (Cuche, 2001).

Επιπρόσθετα, η δημιουργία της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου στηρίζεται και στον τρόπο με τον οποίο το άτομο μεγαλώνει, στην πολιτισμική ομάδα στην οποία ζει και φυσικά στην κοινωνικοποίησή του (Cuche, 2001). Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες που βιώνει τη δεδομένη χρονική στιγμή, και άρα πρόκειται για μια ταυτότητα πολυδιάστατη και συνεχώς μεταβαλλόμενη (Cuche, 2001). (Δαμανάκης, Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά, 2007).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι όπως αναφέρεται από τους Tolliver & Tisdell (2002), η ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας μπορεί να «βοηθήσει τους ανθρώπους να αντισταθούν στην καταπίεση και να παρακινηθούν να υποστηρίξουν τον κοινωνικό μετασχηματισμό».

1.1.3. Εθνική Ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα είναι μια αφηρημένη έννοια, η οποία συνοψίζει τη συλλογική έκφραση μιας υποκειμενικής ατομικής αίσθησης, του να ανήκεις σε μια κοινωνικοπολιτική ομάδα - το εθνικό κράτος (Woolf, 1995). Γενικώς, η εθνική ταυτότητα αναφέρεται στην κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που βασίζεται στην ένταξη σε μια πολιτιστική ή κοινωνική ομάδα. Έρευνα σχετικά με την εθνική ταυτότητα έχει πραγματοποιηθεί από διάφορους κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας, και έτσι έχει διαμορφωθεί και μετρηθεί με διάφορους τρόπους.

Επιπρόσθετα, βασίζεται στα στοιχεία που καθορίζουν στο άτομο μια συγκεκριμένη εθνική υπόσταση. Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη, διαθέτει τρία κύρια χαρακτηριστικά, με το πρώτο να είναι ότι αναφέρεται σε κοινές μνήμες και μοιάζει με την προσωπική βιογραφία του ατόμου (Θεοδωρίδης, Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη, 2001). Επιπλέον, το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι η εθνική ταυτότητα αποτελεί τη βασική ταυτότητα του ατόμου, η οποία βοηθά στη δημιουργία και τη σύνθεση όλων των άλλων ταυτοτήτων, όπως είναι η πολιτισμική, η πολιτική και η προσωπική (Δεμερτζής, 1996). Τέλος, το τρίτο χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας είναι ότι αποτελεί εξέλιξη της πολιτικής και πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, καθώς προσφέρει ένα είδος συναισθηματικής γέφυρας μεταξύ του ατόμου, της κοινωνίας και του κράτους (Θεοδωρίδης, Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη, 2001).

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι η εθνική ταυτότητα είναι το μέρος της ταυτότητας του ατόμου που συνδέεται με την ιδιότητα του μέλους σε μια συγκεκριμένη φυλετική / εθνοτική ομάδα. Η θεωρία της εθνικής ταυτότητας προτείνει ότι η εξερεύνηση της εθνικής ταυτότητας έχει ως αποτέλεσμα τη θετική στάση και την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα (Killen, Sinno, & Margie, 2007).

1.1.4. Θρησκευτική Ταυτότητα

Η θρησκευτική ταυτότητα βασίζεται στη γνώση του ατόμου και στις θρησκευτικές πεποιθήσεις που ακολουθεί, και με βάση τις οποίες οργανώνει τη ζωή του (Βλάσση, 2008). Δεν αποτελεί μεμονωμένη ταυτότητα, αλλά δημιουργείται παράλληλα με τις υπόλοιπες ταυτότητες του ατόμου.

Η θρησκευτική ταυτότητα είναι ένας συγκεκριμένος τύπος ταυτότητας. Ειδικότερα, είναι η αίσθηση της ένταξης σε μια θρησκεία και η σημασία της συμμετοχής αυτής της ομάδας, καθώς αφορά την αυτό - ιδέα του ατόμου. Η θρησκευτική ταυτότητα δεν είναι απαραίτητως η ίδια με τη θρησκεία ή τη θρησκευτικότητα. Αν και αυτοί οι τρεις όροι μοιράζονται ένα κοινό, η θρησκευτική ταυτότητα αναφέρεται συγκεκριμένα στην ένταξη των θρησκευτικών ομάδων ανεξαρτήτως θρησκευτικής δραστηριότητας ή συμμετοχής.

Επιπρόσθετα, η θρησκευτική ταυτότητα βασίζεται στη πίστη, τη λατρεία και τη διδασκαλία. Η θρησκεία με αυτό τον τρόπο γίνεται σημείο αναφοράς, με την ταυτότητα να ορίζει την ουσία και τους πολιτισμούς (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002).

1.1.5. Ατομική / Προσωπική και Συλλογική Ταυτότητα

Κάθε άτομο δημιουργεί μια ατομική / προσωπική ταυτότητα, η οποία περιέχει όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία που το διαμορφώνουν ως άτομο, αλλά και μια συλλογική ταυτότητα, η οποία περιέχει τα χαρακτηριστικά που θέτουν το άτομο ως μέλος μιας ομάδας, μιας κοινωνίας.

Η έννοια της ατομικής ταυτότητας βασίζεται κατά κύριο λόγο στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου, ωστόσο συνδέεται άμεσα και με την κοινωνική του ταυτότητα. Πρόκειται για μια ταυτότητα που παρουσιάζεται ως μέρος της συλλογικής ταυτότητας του ατόμου (Βεϊκου, 2004). Επιπλέον, στοιχεία που την απαρτίζουν, όπως είναι η καταγωγή, η συγγένεια, το παρελθόν και το παρόν του ατόμου, υπαγορεύουν τη στάση και τα συναισθήματα των ανθρώπων προς το άτομο αυτό (Βεϊκου, 2004).

Επιπρόσθετα, πιστεύεται ότι αποτελεί μια ενιαία ταυτότητα που εμπεριέχει πολιτικές, φυλετικές, θρησκευτικές και εθνικές ιδεολογίες, και προσαρμόζεται ανάλογα με την μεταβολή των στοιχείων αυτών και τις συνθήκες που επικρατούν (Ψημίτης, 2000).

Τέλος, για τον Παπαδόπουλο (2005) είναι ένα συναίσθημα που προέρχεται από τη σύμπτωση με τον εαυτό μας και βασίζεται στην κοινή λογική και στη διαμόρφωση σκοπών, στόχων και αναμνήσεων.

Από την άλλη, η συλλογική ταυτότητα, βασίζεται στο σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων στα οποία στηρίζεται το άτομο για να αποδείξει ότι ανήκει σε μια ομάδα – κοινωνία (Δαμανάκης, 2007). Σύμφωνα με τον Μπέρκ (ο.α στον Βρύζα, 1997) σε μια συλλογική ταυτότητα μπορούν να διακριθούν πέντε κύρια χαρακτηριστικά:

- **Συνέχεια και Μετασχηματισμός**: ο μετασχηματισμός σε μια ταυτότητα αφορά έναν εσωτερικό μετασχηματισμό, ο οποίος λειτουργεί με σκοπό το άτομο να αλλάξει ή / και να ανανεωθεί.
- **Το υποκειμενικό και το αντικειμενικό συνδέονται συνεχώς**: το υποκειμενικό αφορά την δική μου ταυτότητα, ενώ το αντικειμενικό αφορά μια άλλη ταυτότητα με την οποία όμως η δική μου ταυτότητα συνδέεται.
- **Η ταυτότητα είναι ενεργή**: κάθε χαρακτηριστικό της ταυτότητας επιδρά στα άλλα και δέχεται και τις επιδράσεις αυτών.

- **Η ταυτότητα είναι μια ολότητα**: πρόκειται για μια ολότητα που συνδυάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνεχώς μεταβάλλονται και την καθιστούν απρόβλεπτη.
- **Η ταυτότητα χαρακτηρίζεται από συνεχή μεταβλητότητα**: τα χαρακτηριστικά που την απαρτίζουν μεταβάλλονται διαρκώς με αποτέλεσμα και η ταυτότητα να μεταβάλλεται και να αλλάζει ή / και να διαφοροποιείται το περιεχόμενό της.

Γενικώς, η έννοια της συλλογικής ταυτότητας βασίζεται σε μια σχέση αναλογίας μεταξύ ενός κοινωνικού συνόλου και μιας συλλογικής κατάστασης κατά την οποία τα μέλη της κοινωνίας μπορούν να αναγνωρίζονται μεταξύ τους, αλλά και να αναγνωρίζουν τους άλλους που βρίσκονται εκτός του «δικού» τους συνόλου (Ιντζεσίλογλου, 2000).

Τέλος, «μια συλλογική ταυτότητα προσδιορίζεται όχι μόνο από την ιδέα που τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν για τον εαυτό τους και το συλλογικό «εμείς» που συναποτελούν, αλλά και από την εικόνα που έχουν οι «άλλοι» για το εν λόγω κοινωνικό σύνολο και τα μέλη του. Εξάλλου, η ιδέα που τα ίδια τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν για τον εαυτό τους λαμβάνει, κατά κανόνα, υπόψη και ενσωματώνει, λίγο ως πολύ, μέσα στην εικόνα του «εμείς» και των βλεμμάτων «άλλων» (Ιντζεσίλογλου, 2000:187).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η συλλογική ταυτότητα αποτελεί ένα σύνολο το οποίο εμπεριέχει όλες τις ταυτότητες που μπορεί να αποκτήσει το άτομο, όπως είναι η προσωπική, η πολιτιστική, η εθνική.

1.2. Πολιτισμός – Κουλτούρα

Στη σύγχρονη εποχή, και με την παγκοσμιοποίηση να αποτελεί πλέον γεγονός, η μεταβλητότητα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο των κοινωνιών (Αλμπάνης, 2003). Η μεταβλητότητα αυτή, έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση νέων κοινωνιών, με το κύριο χαρακτηριστικό τους να είναι η ποικιλία (Μάρκου & Παρθένης, Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πολιτισμική ταυτότητα να μην απαρτίζεται από ένα ενιαίο και κοινό πυρήνα, αλλά από πολλούς και διαφορετικούς πυρήνες (Μάρκου & Παρθένης, Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, 2011). Επιπλέον, οι μεταβαλλόμενες κοινωνίες δημιουργούν συγκρούσεις

στις αξίες και τις πεποιθήσεις που είχαν μέχρι τώρα οι κοινωνίες και εντείνουν το πρόβλημα τις ανομοιογένειας, κάτι που οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν επιβλαβές (Χρυσόχοου, 2011).

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η κατάσταση αυτή, χρειάζεται να αναλυθούν και να κατανοηθούν οι όροι «πολιτισμός» και «κουλτούρα». Οι δύο αυτοί όροι έχουν ως κοινά γνωρίσματα τα ήθη, τα έθιμα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τις τέχνες (Πορτελάνος, 2015), ωστόσο η κουλτούρα αποτελεί υποσύνολο του πολιτισμού. Οι δύο αυτές έννοιες εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, και με το πέρασμα των χρόνων απέκτησαν πολλαπλούς και διαφορετικούς ορισμούς.

Πρόκειται για δύο όρους που, πλέον, αποτελούν τη βάση πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η φιλοσοφία, η ιστορία, η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία. Ωστόσο, ο όρος «πολιτισμός» αφορά την εκλεπτυσμένη και ευγενή συμπεριφορά του ατόμου, την απελευθέρωση των ηθών του και την προαγωγή στοιχείων που χαρακτηρίζουν την αριστοκρατική του καταγωγή. Επίσης, ο όρος «πολιτισμός» συνδέεται άμεσα και με την έννοια της προόδου (Sanon, 1978).

Από την άλλη, ο όρος «κουλτούρα» δεν προέρχεται από την ελληνική γλώσσα, και άρα υπάρχει μια σύγχυση ως προς την ερμηνεία και την κατανόησή της. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν ότι η λέξη αυτή θα πρέπει να αντικατασταθεί από ελληνικές λέξεις, όπως είναι η παιδεία, ο πνευματικός πολιτισμός, η πνευματική καλλιέργεια, ώστε να μην ταυτίζεται με τον όρο «πολιτισμός», αλλά και να είναι πιο ξεκάθαρη η σημασία της (Πλωρίτης, 1980)· (Γκιζέλης, 1980)· (Κανελλόπουλος, 1929).

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι ο πολιτισμός εμπεριέχει την κουλτούρα στην ευρύτερη του έννοια. Με τον πολιτισμό να αποτελεί ένα χώρο για τη συγκέντρωση πολιτιστικών χαρακτηριστικών και την κουλτούρα να περιέχει το σύνολο της παράδοσης και της δημιουργίας ενός λαού (Πορτελάνος, 2002). Στη συνέχεια, θα αναλυθούν λεπτομερώς οι δύο αυτές έννοιες, με σκοπό να γίνουν περισσότερο κατανοητές.

1.2.1. Πολιτισμός

Ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται σε μια έννοια που περικλείει κάθε είδους οικονομικής, διανοητικής, κοινωνικής, πολιτικής και ηθικής ανάπτυξης ενός λαού και επιδιώκει τον εκπολιτισμό και τον εξευγενισμό των ατόμων μιας κοινωνίας μέσω της δημιουργίας και της ανάπτυξης των επιστημών, των γραμμάτων, των τεχνών, των

ηθικών αξιών, των πνευματικών αξιών κλπ. Σύμφωνα με το λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας, ο πολιτισμός είναι «ένα σύνολο υλικών, πνευματικών και τεχνικών κατορθωμάτων που προέρχονται από τις δυνάμεις και τις ικανότητες του ατόμου να δρα στην κοινωνία και να δημιουργεί αξίες». Επιπλέον, αποτελεί έναν τρόπο ζωής και συμπεριφοράς που προέρχεται μέσω της παιδείας και της εκπαίδευσης του ατόμου (Μπαμπινιώτης, 1998:1132).

Παρόλα αυτά, στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος «πολιτισμός» δεν αποδίδεται με έναν μόνο ορισμό, καθώς πρόκειται για μια πολύπλευρη έννοια με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και έντονη μεταβλητότητα (Hollins, 2007)·(Πορτελάνος, 2015).

Έτσι λοιπόν, οι πρώτες αναφορές πραγματοποιούνται κατά τον 16^ο αιώνα με τις λέξεις *civilité* και *civilizé*, να χαρακτηρίζουν την ειλικρίνεια, τη διακριτικότητα και την ευγένεια (Mennell & Rundell, 1998)· (Botz-Bornstein, 2012).

Ωστόσο, ως όρος, ο πολιτισμός εμφανίζεται στα τέλη του 18^{ου} αιώνα με τη λέξη «*civilization*», η οποία υποδηλώνει έναν κανόνα ευγενούς κοινωνικής συμπεριφοράς και έναν καλλιεργημένο τρόπο ζωής (Mennell & Rundell, 1998).Ένας από τους ορισμούς αναφέρει ότι ο πολιτισμός «περιέχει τη γλώσσα, τη μουσική και την τέχνη, περιλαμβάνει τις προτιμήσεις, τα γούστα και τις αποστροφές, τους κανόνες και τις αρχές, τις ελπίδες και τους φόβους, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις, την πίστη και την αμφιβολία, τουλάχιστον στο βαθμό που οι άνθρωποι συμμερίζονται, εμπεδώνουν και μεταβιβάζουν όλα τα παραπάνω» (Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1996).

Ένα χρόνο αργότερα, ο Ελίας (1997), ορίζει τον πολιτισμό ως «μια γενική έννοια που περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία της ανθρώπινης δραστηριότητας και δημιουργίας, όπως είναι η ανάπτυξη των τεχνών, οι τρόποι κοινωνικής συμπεριφοράς, η εξέλιξη των επιστημών κλπ.» (Ελίας, 1997). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Geiger (2000:252) ο πολιτισμός αποτελεί «ένα θησαυρό νοημάτων που παράγει συλλογικά αναπαραστάσεις για τον κόσμο, όπως αυτός είναι και όπως αυτός θα έπρεπε να είναι, για το άτομο και για τις ομάδες στις οποίες ανήκει και για τον σχεδιασμό της ζωής του. Ένας ακόμη ορισμός αναφέρει ότι ο πολιτισμός αποτελεί «σημείο αναφοράς της συλλογικής ταυτότητας ενός κοινωνικού συνόλου και νοείται ως η κοινωνική κληρονομιά του ανθρώπου, που μεταδίδεται από τη μια γενιά στην άλλη (Μπιτσάνη, 2004:33).

Τέλος, ένας σύγχρονος ορισμός του όρου «πολιτισμός» προσδιορίστηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO και αναφέρει ότι «ο πολιτισμός θα πρέπει να αποτελεί ένα σύνολο διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και

συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας ή μιας ομάδας, και να περιέχει τις τέχνες, τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τα πιστεύω αυτών» (UNESCO, 2001, σ.4).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, ο πολιτισμός αφορά μια έννοια που καθορίζει τη δραστηριότητα των ατόμων και των σχέσεων τους, επιδρά στην κοινωνική τους ζωή, ορίζει αξίες, κανόνες και θεσμούς και βοηθά στη δημιουργία και τη διατήρηση της ταυτότητάς τους. Είναι μια μεταβλητή, πολυσύνθετη και δυναμική διαδικασία με οικουμενικό χαρακτήρα και δυνατότητα εξέλιξης (Banks, 2001)· (Γκόβαρης, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με τα παραπάνω, αλλά και με τον Hollins (2007), ο πολιτισμός διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής (Hollins, 2007):

- Ο πολιτισμός είναι ένα φαινόμενο που σχετίζεται με την συμπεριφορά του ατόμου και της κοινωνίας, τις τέχνες, τα γράμματα, την ανάπτυξη.
- Ο πολιτισμός περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις και τις αξίες μιας κοινωνίας ή / και μιας ομάδας που στηρίζεται στην ιστορία της, τη γλώσσα της, την εξέλιξή της.
- Ο πολιτισμός είναι ένα συναίσθημα, μια συμπεριφορά καθώς έχει τη δυνατότητα να καθοδηγεί τον τρόπο που σκέφτονται τα άτομα μιας κοινωνίας.

Γενικώς, ο πολιτισμός αποτελεί ένα πολύπλοκο σύνολο γνώσεων, πεποιθήσεων, κανόνων, ηθών, εθίμων, γλωσσών και διαθέτει έναν δυναμικό, μεταβλητό και επιλεκτικό χαρακτήρα (Αλμπάνης, 2003)· (Γκόβαρης, 2004)· (Νικολάου, 2011). Για αυτό και ο Hall (1976) επισημαίνει ότι ο πολιτισμός «εμπεριέχεται σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, όπως η προσωπικότητα, ο τρόπος έκφρασης των ανθρώπων, ο τρόπος σκέψης και ομιλίας, ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας διαφόρων συστημάτων της κοινωνίας» (Hall, 1976).

1.2.2. Κουλτούρα

Ο όρος «κουλτούρα» προέρχεται από τη λατινική λέξη *cultura* και χρησιμοποιήθηκε από τα αρχαία ακόμα χρόνια μεταφορικά με την έννοια της «καλλιέργειας της ψυχής» (Αθανασόπουλος, 1990)· (Μαγγίνη & Λεοντσίνη, 2016). Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από τον 18^ο αιώνα και ύστερα, ο όρος «κουλτούρα»

άρχισε να προσδιορίζεται με βάση τις τέχνες, τα γράμματα, τις επιστήμες, την εκπαίδευση και την εξέλιξη (Cuche, 2001). Πλέον, στα περισσότερα κράτη, η κουλτούρα συνδέεται με την κοινωνική εξέλιξη και την κατάκτηση της πνευματικής καλλιέργειας (Πασχαλίδης & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, 2002). Στη Γερμανία, όμως, η κουλτούρα αναφέρεται σε ηθικά στοιχεία, αυθεντικότητα και πνευματικού πλούτου (Cuche, 2001). Πρόκειται για μια βαθύτερη έννοια που συνδέεται αποκλειστικά με τις αξίες του ατόμου, με τις οποίες διαμορφώνεται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του, άρα και η ταυτότητα του (Πασχαλίδης & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, 2002).

Όσον αφορά τους ορισμούς της κουλτούρας, και στην περίπτωση αυτή, δεν υφίσταται ένας μόνο ορισμός. Συγκεκριμένα, ο πρώτος όρισε την έννοια αυτή, ο Tylor (1871), αναφέρει ότι η κουλτούρα είναι «ένα σύνολο που συμπεριλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις τέχνες, τις ηθικές αξίες, τα έθιμα και τις συνήθειες που χαρακτηρίζουν το άτομο ως μέλος μιας κοινωνίας» (Μπιτσάνη, 2004). Στη συνέχεια, ο Boas (1930), όρισε την κουλτούρα ως «ένα σύνολο που περιέχει όλες τις κοινωνικές συνήθειες μιας κοινότητας, το πως αντιδρούν τα άτομα στις συνήθειες της ομάδας στην οποία ανήκουν και τα προϊόντα της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως καθορίζονται από τις συνήθειες» (Boas, 1930). Τέλος, ένας ακόμη ορισμός αναφέρει ότι η κουλτούρα είναι «ένα σύστημα συμβολικής επικοινωνίας με υποκείμενες δομές που είναι κοινές σε όλες τις κοινωνίες ανεξάρτητα από τις διαφορές τους» (Leni-Strauss, 1963).

Συνεχίζοντας, με βάση τα προαναφερθέντα, αλλά και τον Schein (2004), η κουλτούρα χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής (Schein, 2004):

- Τα τεχνουργήματα τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία όπως η γλώσσα, η τεχνολογία, οι καλλιτεχνικές δημιουργίες, οι τρόποι συμπεριφοράς.
- Τις ενστερνιζόμενες πεποιθήσεις, αξίες και στρατηγικές, οι οποίες δημιουργούνται, συνήθως, βάσει των απόψεων ενός μέλους μιας ομάδας – ενός «αρχηγού».
- Τις δεδομένες υποβόσκουσες θεωρήσεις, υποθέσεις ή / και πεποιθήσεις, οι οποίες προέρχονται από τα μέλη της ομάδας για ένα ζήτημα.

Γενικώς, ο όρος «κουλτούρα» διατρέχεται από μια πνευματικότητα, δυναμικότητα και μεταβλητότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως είναι οι αλληλεπιδράσεις, οι συγκρούσεις, οι ανισότητες κλπ., που την καθιστούν πεδίο έκφρασης για τα ήθη, τις αξίες και τις αντιλήψεις των κοινωνιών (Πασχαλίδης & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, 2002).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί συμπερασματικά, ότι οι όροι «πολιτισμός» και «κουλτούρα» είναι αρκετά διαφορετικοί, ωστόσο βασίζονται σε ένα κοινό χαρακτηριστικό το οποίο αφορά τη διάκριση των ατόμων σε ομάδες με τα ίδια στοιχεία.

1.3. Συμπεράσματα

Η ύπαρξη της ταυτότητας και η αίσθηση του να ανήκεις κάπου, σε μια ομάδα, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανθρώπινης κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό, η ταυτότητα, η οποία δημιουργείται από μια συστηματική σειρά ενεργειών, απασχολεί το άτομο σε όλη του τη ζωή και έχει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του (Γκότοβος, 2002).

Ειδικότερα, η ταυτότητα αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό και δημιουργείται με τη βοήθεια των «άλλων» και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία. Επιπλέον, οι ταυτότητες του ατόμου όπως η εθνική, η κοινωνική και η προσωπική, συμβάλλουν επίσης στην δημιουργία μιας συλλογικής ταυτότητας και στην προσωπικότητα κάποιου. Κάθε άτομο έχει πολλαπλές ταυτότητες που διασταυρώνονται και διαμορφώνουν την άποψή τους για τον κόσμο (Serai, 2018).

Ωστόσο, σήμερα, η δημιουργία και η διαχείριση της ταυτότητας αποτελεί κρατική υπόθεση. Εκτός όμως από την ταυτότητα, το κράτος καθορίζει και την ετερότητα η οποία αποτελεί στοιχείο οργάνωσης της κοινωνικής δομής. Συνεπώς, όπως γίνεται αντιληπτό, η ταυτότητα, άρα και η ετερότητα είναι δύο καταστάσεις οι οποίες επιδέχονται μεταβολές ανάλογα με τις καταστάσεις τις οποίες βιώνει η κοινωνία (Δραγώνα, 2007).

Τέλος, οι κοινωνίες, οι οποίες πλέον σήμερα δέχονται συνεχείς μεταβολές, δημιουργούν συγκρούσεις στις αξίες και τις πεποιθήσεις που είχαν μέχρι τώρα οι κοινωνίες και εντείνουν το πρόβλημα της ανομοιογένειας (Χρυσόχου, 2011). Για το λόγο αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να διασαφηνιστεί ότι οι όροι «πολιτισμός» και «κουλτούρα» έχουν ως κοινά γνωρίσματα τα ήθη, τα έθιμα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τις τέχνες, κλπ. (Πορτελάνος, 2015), ωστόσο η κουλτούρα αποτελεί υποσύνολο του πολιτισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο εθνικισμός αποτελεί ένα ιστορικό φαινόμενο το οποίο εστιάζει στην έννοια του έθνους και τη διαχωρίζει σε κατώτερα και ανώτερα έθνη (Μπαμπινιώτης, 1998). Στηρίζεται στην αναδιάταξη χαρακτηριστικών όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία, η φυλή, η καταγωγή και εκφράζει αρνητικότητα. Παράλληλα με τον εθνικισμό, αναπτύσσονται και άλλα φαινόμενα όπως είναι ο κοινωνικός στιγματισμός, ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, τα οποία καταλύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τα φαινόμενα αυτά, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητά.

2.1. Εθνικισμός

Το φαινόμενο του εθνικισμού αποτελεί ένα πολύ δύσκολο και σύνθετο θέμα για ανάλυση. Η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει ότι ένα τέτοιο φαινόμενο είναι δύσκολο να αναλυθεί και να ορισθεί με έναν μόνο ακριβή ορισμό, ο οποίος θα καλύπτει όλες τις ιδιαιτερότητες και τα κριτήριά του (Άντερσον, 1997). Πρόκειται για ένα

σύγχρονο φαινόμενο, το οποίο εμφανίστηκε στα χρόνια του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και διαδόθηκε κατά τη Γαλλική Επανάσταση. Γενικώς, σχετίζεται με την αγάπη προς την πατρίδα και παράλληλα με το μίσος προς άλλες χώρες, ανθρώπους και πολιτισμούς, για αυτό και λαμβάνει αποκλειστικά αρνητική χροιά (Nowrasteh, 2018).

Αναλυτικότερα, ο εθνικισμός μπορεί να ορισθεί ως «μια πολιτική αρχή, η οποία υποστηρίζει την εναρμόνιση της πολιτικής και της εθνικής οντότητας» (Gellner, 1992:13). Επιπλέον, αποτελεί ένα ιδεολογικό πολιτικό κίνημα και ορίζεται ως «ένα θεωρητικό δόγμα, ένα σύνολο αλληλένδετων ιδεών περί ανθρώπου, κοινωνίας και πολιτικής» (Kedourie, 1999:197). Ακόμη, σύμφωνα με τον Znaniecki (ο.α. στον Θεοδωρίδη, 2004), ορίζεται ως «η ενεργητική αλληλεγγύη μιας κοινωνίας του τύπου της εθνικής κουλτούρας».

Τέλος, «περιέχει ένα όραμα, σύμφωνα με το οποίο η ανθρωπότητα είναι χωρισμένη σε κοινότητες – έθνη με το καθένα από αυτά να είναι μοναδικό, μια κουλτούρα, η οποία επηρεάζεται από την ιστορία κάθε έθνους, μια αλληλεγγύη βασισμένη στην κυριαρχία του έθνους και της ιστορίας του και τέλος, μια πολιτική, η οποία αποτελεί αγώνα για την αυτοκυβέρνηση και την κυριαρχία της γης του» (Θεοδωρίδη, 2004:26).

Το φαινόμενο του εθνικισμού μπορεί να ταξινομηθεί σε πέντε τύπους, όπως ορίστηκαν από τον Hayes (ο.α. ο Nowrasteh, 2018). Έτσι λοιπόν, ο πρώτος τύπος είναι ο ανθρωπιστικός εθνικισμός, ο οποίος σχετίζεται με την έμφαση των υποστηρικτών του στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε έθνους. Ο δεύτερος τύπος είναι ο ιακωβινικός εθνικισμός, ο οποίος αποτελεί κρατική ιδεολογία και χαρακτηρίζεται από τη δυσπιστία και τη δυνανεξία έναντι της εσωτερικής διαφάνειας, την έντονη εξάρτηση από τη βία για την επίτευξη κρατικών στόχων, την φανατική υποστήριξη προς το κράτος και τον ζήλο για την επέκταση του έθνους.

Επιπρόσθετα, ο τρίτος τύπος είναι ο παραδοσιακός εθνικισμός, ο οποίος αποτελεί έναν συντηρητικό τύπο, με τους υποστηρικτές του να εναντιώνονται στους υποστηρικτές του ιακωβινικού εθνικισμού. Ο τέταρτος τύπος είναι ο φιλελεύθερος εθνικισμός και δίνει έμφαση στην απόλυτη κυριαρχία του εθνικού κράτους, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει τον περιορισμό του στις παρεμβάσεις του επί της ατομικής ελευθερίας. Τέλος, ο πέμπτος τύπος είναι ο περιεκτικός εθνικισμός, ο οποίος αποτελεί το επίκεντρο της ζωής κάθε πολίτη και τονίζει τη θυσία του ατόμου προς όφελος του έθνους του (Nowrasteh, 2018).

Κλείνοντας, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι ο εθνικισμός μπορεί να συσχετιστεί με τον εκσυγχρονισμό και με ένα διευρυμένο σύνολο που ξεπερνάει τον τοπικισμό (Gellner, 1992). Με άλλα λόγια, παρατηρείται μια ταύτιση με την εθνική ταυτότητα του ατόμου (Μουζέλης, 1994).

2.2. Κοινωνικός Στιγματισμός

Οι άνθρωποι, αν και αποτελούν κοινωνικά όντα, πολλές φορές δυσκολεύονται να δεχθούν άλλους ανθρώπους και κυρίως αυτούς που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, αντιμετωπίζοντας τους ως εχθρούς, λόγω του φόβου και του θυμού προς το ξένο. Τα συναισθήματα αυτά προέρχονται από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που δημιουργούν οι κοινωνίες ή / και κάποιες ομάδες (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001).

Στις μέρες μας, όπου η μετανάστευση είναι πλέον συνεχής και ραγδαία, τα συναισθήματα αυτά έχουν βγει στην επιφάνεια, περισσότερο από κάθε άλλη φορά. Η μαζική είσοδος ατόμων στη χώρα μας, έχει προκαλέσει αρνητικές συμπεριφορές, όπως είναι η άρνηση επικοινωνίας, η άρνηση βοήθειας, μέχρι και οι επιθέσεις προς αυτούς τους ανθρώπους (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Ο όρος «κοινωνικός στιγματισμός» αποτελεί «την υποτίμηση της κοινωνικής ταυτότητας μιας ομάδας ή ενός ατόμου, για κάποιο διαφορετικό ή άγνωστο χαρακτηριστικό, το οποίο αξιολογείται αρνητικά, σε συγκεκριμένο πλαίσιο» (Goffman, 1963). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σημαντικό να αναλυθεί το φαινόμενο του κοινωνικού στιγματισμού, όπου με βάση τη μειονοτική θέση στην οποία βρίσκονται οι μετανάστες έρχονται αντιμέτωποι με την εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

2.2.1. Ρατσισμός

Ο ρατσισμός αποτελεί μια πεποιθήση ότι οι άνθρωποι δεν είναι όλοι ίσοι μεταξύ τους και ότι κατηγοριοποιούνται σε ανώτεροι και κατώτεροι, ανάλογα με το χρώμα του δέρματός τους, την εθνικότητά τους, τη θρησκεία τους, το φύλο τους, την κοινωνική τους τάξη, κλπ. (Παπαδημητρίου, 2002)·(Tiedt & Tiedt, 2006). Ιστορικά η λέξη «ρατσισμός» προέρχεται από την ιταλική λέξη «raza», που σημαίνει φυλή, η οποία, όμως, έχει τις ρίζες της στην αραβική λέξη «ras», που σημαίνει κεφάλι και προέρχεται

από τους νομάδες, οι οποίοι είχαν την καταγωγή τους μέσα στο κεφάλι τους ώστε να ξεχωρίζουν από τις άλλες φυλές (Μίτιλης, 1998).

Η έννοια του ρατσισμού σχετίζεται με την έννοια της φυλής, η οποία υποδηλώνει μια ομάδα ατόμων με κοινή καταγωγή και κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (π.χ. το χρώμα του δέρματος). Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, ο όρος «ρατσισμός», αρχικά, χρησιμοποιήθηκε για να εκδηλώσει το μίσος ή / και τον φόβο, την υποτιμητική στάση, ακόμα και την εχθρική στάση για τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές από εμάς φυλές. Αργότερα, όμως, επεκτάθηκε και σε άλλα χαρακτηριστικά και διακριτά γνωρίσματα των ατόμων, όπως το φύλο, η θρησκεία, η καταγωγή κλπ. (Wetherell, 2004).

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό, και στην περίπτωση του ρατσισμού δεν υπάρχει ένας μόνο ορισμός, ωστόσο στην περίπτωση αυτή όλοι οι ορισμοί κυμαίνονται γύρω από ένα κοινό χαρακτηριστικό, τον φόβο προς τον άλλον, τη διάκριση. Ειδικότερα, ως ρατσισμός ορίζεται «οποιαδήποτε στάση, συμπεριφορά ή πεποίθηση που στρέφεται εναντίον κάποιας κοινωνικής ομάδας λόγω της εθνικότητας, της φυλής ή του χρώματος των μελών της» (Γκίκας, 1994). Ακόμη, διαφορετικά θα μπορούσε να οριστεί ως «μια κατάσταση στην οποία οι ομάδες ατόμων ιεραρχούνται σύμφωνα με τις διαφορές τους στα κοινωνικά, πολιτιστικά και βιολογικά τους χαρακτηριστικά» (Κούτρα, 2007).

Γενικότερα, ο ρατσισμός αποτελεί μια ολοκληρωμένη παγκόσμια άποψη, η οποία καλύπτει την προσωπικότητα του ατόμου, τη συμπεριφορά του και τη νοημοσύνη του (Moose, 1995). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Taguieff (2000), αποτελείται από τρεις διαστάσεις, οι οποίες είναι οι εξής:

- Τρόποι σκέψης που συμπεριλαμβάνουν τη γνώμη, τις πεποιθήσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των ατόμων.
- Τρόποι δράσης που εκδηλώνονται με πρακτικές, συμπεριφορές και διάφορες άλλες ενέργειες.
- Ιδεολογικές συνθέσεις οι οποίες αποτελούνται από θεωρίες και δόγματα στα οποία βασίζεται ο ρατσισμός.

Οι μορφές και τα είδη με τα οποία μπορεί να εκφραστεί ο ρατσισμός ποικίλουν, και μπορούν να είναι α. ο φυλετικός, ο οποίος διακρίνεται με κριτήριο το χρώμα του δέρματος των ανθρώπων (π.χ. μαύροι, λευκοί, κλπ.), είτε με τη καταγωγή τους (π.χ. Εβραίοι), β. ο εθνικός, ο οποίος διακρίνεται με κριτήριο την εθνική καταγωγή του

ατόμου, γ. ο θρησκευτικό, ο οποίος διακρίνεται με κριτήριο τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του ατόμου (π.χ. Χριστιανός, Μουσουλμάνος, Ορθόδοξος, Καθολικός), δ. ο πολιτικός, ο οποίος διακρίνεται με κριτήριο τις πολιτικές ιδεολογίες του ατόμου και την ένταξη του σε κάποιο κόμμα (π.χ. δημοκράτες, συντηρητικοί, κουμμουνιστές), ε. ο πολιτισμικός, ο οποίος διακρίνεται με κριτήριο το πολιτιστικό επίπεδο του ατόμου (π.χ. ανεπτυγμένες χώρες, υποανάπτυκτες χώρες, χώρες του Τρίτου Κόσμου), στ. ο οικονομικός, ο οποίος διακρίνεται με κριτήριο το οικονομικό επίπεδο του ατόμου (π.χ. πλούσιος, φτωχός) και ζ. ο κοινωνικός, ο οποίος διακρίνεται με κριτήριο το κοινωνικό επίπεδο του ατόμου (π.χ. κοινωνική τάξη, επάγγελμα, ικανότητες, φύλο), (Μάρκου & Παρθένης, 2011)

Συμπερασματικά, οι διάφορες διαστάσεις του φαινομένου του ρατσισμού έχουν ισχυρές βάσεις στην κοινωνία, και προεκτείνονται συνεχώς και σε άλλους τομείς της, όπως είναι η εργασία και η εκπαίδευση.

2.2.2. Προκατάληψη

Ως προκατάληψη θεωρείται η πεποίθηση που έχει σχηματιστεί για κάποιο άτομο ή/και ομάδα και περιλαμβάνει συναισθήματα απέχθειας και περιφρόνησης. Πρόκειται για μια έννοια που έχει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στις ομάδες και τα μέλη τους. Ενώ, και στην περίπτωση αυτή, οι ορισμοί για την κατανόηση του όρου ποικίλλουν (Tajfel & Fraser, 1978).

Πιο αναλυτικά, η προκατάληψη ορίζεται από τον Allport (ο.α. στον Μίτιλη, 1998:60) ως «μια αντιπάθεια που βασίζεται σε μια λανθασμένη και ανελαστική γενίκευση». Επιπλέον, κατέχει διάφορα στοιχεία και επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στις οποίες ζει το άτομο που δημιουργεί την προκατάληψη (Tajfel&Fraser, 1978). Ένας ακόμη ορισμός, αναφέρει ότι η προκατάληψη είναι «μία συμπεριφορά (θετική ή αρνητική) ενός ατόμου απέναντι σε άλλες ομάδες και τα μέλη τους, η οποία δημιουργεί ή διατηρεί ιεραρχικές σχέσεις κύρους ανάμεσα στις ομάδες» (Dovidio, et.al., 2010:7).

Τέλος, σύμφωνα με τον Giddens (2002:301), «η προκατάληψη αναφέρεται σε γνώμες ή στάσεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας για τα μέλη μιας άλλης. Οι απόψεις που έχουν εκ των προτέρων σχηματίζει οι προκατειλημμένοι άνθρωποι βασίζονται συνήθως σε φήμες, και όχι σε αποδείξεις και δεν μεταβάλλονται εύκολα, ακόμα και αν έρθουν αντιμέτωπες με νέες πληροφορίες». Με βάση τον ορισμό αυτό, η προκατάληψη

βασίζεται σε απόψεις ή γνώμες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας απέναντι σε μια άλλη ομάδα ή/και ένα άτομο.

Σύμφωνα με την ψυχολογία, οι προκαταλήψεις μπορούν να εντοπιστούν είτε σε ομαδικό, είτε σε ατομικό επίπεδο. Αυτό γίνεται, διότι οι άνθρωποι προσπαθούν να απλοποιήσουν τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή ενός ατόμου, ώστε να μπορέσουν να το κατηγοριοποιήσουν και να το κατανοήσουν καλύτερα (Παπαστάμου, 1990). Με βάση την προσέγγιση αυτή, το φαινόμενο της προκατάληψης αναλύεται μέσω τριών στοιχείων τα οποία είναι το συναισθηματικό που σχετίζεται με τα ανθρώπινα συναισθήματα, όπως η απέχθεια, το μίσος, η εχθρότητα, το γνωστικό που σχετίζεται με τις αντιλήψεις, τις γνώμες, τα στερεότυπα και τέλος το βουλητικό που σχετίζεται με τη μεροληψία και την αρνητική προδιάθεση (Μίτιλης, 1998).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η προκατάληψη σαν έννοια συνήθως παραπέμπει σε αρνητικές πεποιθήσεις. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η προκατάληψη έχει θετική χροιά. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί σε περιπτώσεις όπου τα στοιχεία ενός ατόμου ή ομάδας, όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, τα οικονομικά, δημιουργούν θετική εντύπωση προς ένα άλλο άτομο ή ομάδα. Παρόλα αυτά, σε γενικές γραμμές, η προκατάληψη αφορά έναν αρνητικό όρο, ο οποίος δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, όπως είναι η περιθωριοποίηση και η αρνητική αντιμετώπιση των ανθρώπων για τους οποίους υπάρχει η προκατάληψη (Giddens, 2002).

2.2.3. Στερεότυπα

Τα στερεότυπα αποτελούν το σύνολο των χαρακτηριστικών που πιστεύεται ότι καθορίζουν ένα άτομο ή/και μια ομάδα. Για αυτό και πολύ συχνά, με βάση τα καθιερωμένα στερεότυπα κρίνουμε τα άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα ως ίδια. Πρόκειται για μια έννοια, η οποία υποδηλώνει αρνητική χροιά προς τα άτομα στα οποία αποδίδεται. Πιο συγκεκριμένα, τα στερεότυπα είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που ερμηνεύουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου σε μια ομάδα, και αποδίδονται σε όλη την ομάδα, με αποτέλεσμα να διαστρεβλώνεται η πραγματικότητα (Macrae, Stangor & Hewstone, 1996).

Επιπλέον, τα στερεότυπα που έχουν αποδοθεί σε μια ομάδα είναι πολύ πιθανό να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα χωρίζουν σε κατηγορίες, παρουσιάζουν και προσδίδουν πληροφορίες για τους άλλους. Ωστόσο, οι πληροφορίες

αυτές, σχετίζονται άμεσα και με την αντίληψη του κάθε ατόμου, με τα προσωπικά του κριτήρια, αλλά και τις σκέψεις του για τα μέλη μιας ομάδας (Macrae, Stangor & Hewstone, 1996).

Η πρώτη αναφορά στον όρο «στερεότυπα» πραγματοποιήθηκε από τον Lippmann, το 1922, ο οποίος όρισε τα στερεότυπα ως εικόνες στο μυαλό του ανθρώπου για τα μέλη μιας ομάδας (Lippmann, 2004). Οι εικόνες αυτές είναι σχεδόν αδύνατο να αλλάξουν, εκτός εάν το επιθυμεί το ίδιο το άτομο να τις αλλάξει, μέσω της γνωριμίας του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αντίστοιχα, τα στερεότυπα, σύμφωνα με τον Allport (ο.α. στον Μίτιλη, 1998), αποτελούν τρόπους κατηγοριοποίησης των ομάδων, λόγω της αδυναμίας του ατόμου να διαχειριστεί μεγάλο αριθμό πληροφοριών.

Οι γενικεύσεις, μέσω των στερεοτύπων, οδηγούν πολύ συχνά τους ανθρώπους στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η οικονομική κατάσταση κλπ., αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία στερεοτύπων. Γενικά, τα στερεότυπα δημιουργούνται βασιζόμενα στις απόψεις ενός ατόμου ή/και μιας ομάδας για τα χαρακτηριστικά, τις αξίες, τη συμπεριφορά, την κατάσταση, κλπ., μιας άλλης ομάδας, ενώ μπορεί να είναι είτε θετικά, είτε αρνητικά (Smith & Bond, 2005).

Σύμφωνα με θεωρίες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, τα στερεότυπα αφορούν περιγραφές των κοινωνικών ομάδων που μοιράζονται τα άτομα, χωρίς όμως να είναι πάντα αληθινές και βάσιμες, καθώς τις περισσότερες φορές απλώς βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και διαμορφώνονται με σκοπό την αλληλεπίδραση των ομάδων (Macrae, Stangor & Hewstone, 1996)· (Χρυσόχου, 2011).

2.3. Συμπεράσματα

Η δημιουργία ταυτότητας και ο καθορισμός του ξένου, του διαφορετικού από αυτό που επικρατεί στην κοινωνία, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως, έχει οδηγήσει στη δημιουργία φαινομένων όπως ο εθνικισμός και ο κοινωνικός στιγματισμός. Συγκεκριμένα, ο εθνικισμός, ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αποτελούν σοβαρά προβλήματα μιας κοινωνίας, καθώς προκαλούν την υποτίμηση της ταυτότητας ενός ατόμου ή/και μιας ομάδας, κυρίως αξιολογώντας την αρνητικά, όταν εντοπιστούν από ένα άλλο άτομο ή/και μια ομάδα διαφορετικά ή άγνωστα χαρακτηριστικά (Θεοδωρίδης, 2004). Για το λόγο αυτό, θα πρέπει από τη μια να ληφθούν σοβαρά μέτρα για την καταπολέμηση των φαινομένων αυτών, αλλά και από

την άλλη, θα πρέπει τα μέλη κάθε κοινωνίας να αποκτήσουν παιδεία ως προς την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, αλλά και ως προς την εξάλειψή τους (Dovidio, et.al., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται σε μια κοινωνική κατάσταση όπου άτομα που προέρχονται από διαφορετικά έθνη και πολιτισμούς, μπορούν και συμβιώνουν, με αποτέλεσμα και οι πολιτισμοί τους να συνυπάρχουν. Η πολυπολιτισμικότητα, ωστόσο, σαν όρος εμπεριέχει και τον όρο της διαπολιτισμικότητας, και αυτό γιατί η τελευταία σχετίζεται τόσο με τον θεωρητικό προβληματισμό, όσο και τις πρακτικές που διαμορφώνονται με σκοπό να ρυθμιστούν ανόμοιες καταστάσεις από τη συνύπαρξη δυο πολιτισμών. Η Σωτηριάδου (2000) αναφέρει ότι η πολυπολιτισμικότητα αφορά μια κατάσταση, η οποία προσδιορίζεται από την ομαλή συμβίωση πολλών εθνικοτήτων, ενώ η διαπολιτισμικότητα αφορά μια κατάσταση, η οποία βασίζεται στις εμπειρίες των ατόμων που θα πρέπει να συνυπάρξουν, όπως οι ντόπιοι, οι μετανάστες. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει ανάλυση και προσπάθεια για την καλύτερη κατανόηση των δύο αυτών όρων.

3.1. Πολυπολιτισμικότητα

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ικανότητα συνύπαρξης πολλών και διαφορετικών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία και συνδέεται με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται σε μια κοινωνία σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Πρόκειται για μια κατάσταση που επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των κοινωνιών καθώς λόγω του μεταναστευτικού, κυρίως, φαινομένου, όλο

και περισσότερες διαφορετικές ομάδες ατόμων καλούνται να συνυπάρξουν (Νικολάου, 2011).

Ο όρος αυτός ξεκίνησε να εμφανίζεται και να αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα τέλη της δεκαετίας του 60, όπου η εμφάνιση φαινομένων όπως ο κοινωνικός στιγματισμός, ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ήταν ραγδαία. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι πλέον γεγονός (Γκόβαρης, 2004). Από τη δεκαετία του 70, ο όρος της πολυπολιτισμικότητας άρχισε να εμφανίζεται και στον επιστημονικό κόσμο με τη δημιουργία ορισμών και θεωριών για την καλύτερη κατανόησή του (Γκόβαρης, 2004).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις θεωρίες αυτές, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο κατά το οποίο μέσα σε μια κοινωνία η οποία απαρτίζεται από μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και κοινό πολιτισμό, συνυπάρχουν και άλλες, μικρότερες ομάδες με τα δικά τους ξεχωριστά χαρακτηριστικά και τον δικό τους μοναδικό πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 2008). Η θεωρία αυτή εμπλουτίζεται από την ανάγκη της ενότητας με αποτέλεσμα η κάθε ομάδα να πρέπει να γνωρίσει τον πολιτισμό των άλλων ομάδων και να τις αποδεχθεί ως ισάξιες (Γεωργογιάννης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται ως «η συμβίωση καθώς και η συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικό πολιτισμό, συνεπώς και διαφορετικές παραδόσεις» (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τον Καραμάνου (2011), ορίζεται «μια πολλαπλή πολιτισμική ετερότητα συνυπάρχει στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και οι διαφορές τους είναι εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές». Ένας ακόμη ορισμός αναφέρει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι «οι διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν» (Krummel, 2013).

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Bochner (1998) (ο.α. στον Κανδυλάκη, 2005) η πολυπολιτισμικότητα είναι ένας πολύ γενικός και ασαφής όρος. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που ενέχει όλες τις αξίες της ισότητας και της δημοκρατίας και αφορά μια κοινωνική κατάσταση, όπου τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμό μπορούν και συνυπάρχουν (Modgil, et.al., 1997). Δεν πρόκειται για μια επιλογή μεταξύ πολιτιστικών ταυτοτήτων, και άρα δεν αποτελεί απειλή για τις διάφορες ταυτότητες των ατόμων (Taylor, 1997), αντίθετα πρόκειται για μια κατάσταση που εκφράζει την πολιτισμική και τη δημοκρατική εξέλιξη (Γεωργογιάννης, 2008).

3.2. Διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας είναι αρκετά δύσκολο να ορισθεί ώστε να γίνει κατανοητή, καθώς αποτελεί μια ιδιαίτερη σχέση, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες (π.χ. φυλή, έθνος, χρώμα δέρματος). Γενικώς, η «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται «στο χαρακτηριστικό του συγκερασμού δυο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων» (Χατζησαββίδης, 2001). Ο Γεωργογιάννης (2008), αναφέρει ότι η διαπολιτισμικότητα μπορεί να δημιουργηθεί κάτω από διάφορες συνθήκες, όπως είναι η μετανάστευση.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, η διαπολιτισμικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως «η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών, αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2008:30). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έναν ακόμη ορισμό, η διαπολιτισμικότητα φανερώνει «μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1997).

Ειδικότερα, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι σχετίζεται με τη δυνατότητα αλλαγής των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς των ατόμων προς το «ξένο», καθώς και την επικοινωνία, την αποδοχή της ετερότητας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας με τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Άρα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι διαπολιτισμικότητα υπάρχει, όταν επιτευχθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς συγκρούσεις παρά τις διαφορές που μπορεί να τους χωρίζουν (Νικολάου, 2011). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας, θεωρείται αυτονόητο ότι περιέχεται η αμοιβαιότητα, η αλληλεγγύη και η αλληλεπίδραση των ιδεών του διαφορετικού.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει κατανοητή η διαφοροποίηση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, καθώς συχνά οι δύο αυτές έννοιες συγχέονται. Συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια κατάσταση, ενώ η διαπολιτισμικότητα εξηγεί το πώς θα έπρεπε να διαχειριστεί αυτή η κατάσταση. Συνεπώς, η διαπολιτισμικότητα χρειάζεται την πολυπολιτισμικότητα,

χωρίς, όμως αυτή, να είναι δεδομένη (Parekh, 2000)· (Δαμανάκης, 2004). Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν την έννοια της διαπολιτισμικότητας για να αναλύσουν και να περιγράψουν την πολυπολιτισμικότητα (Porcher, 1989).

Σύμφωνα με τους Hohmann & Reich(1989), η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με την ανάπτυξη προγραμμάτων που αφορούν την παιδεία, τον πολιτισμό και την κοινωνία και έχει ως στόχο να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που δημιουργούνται μέσω της μετανάστευσης. Ενώ, κατά τον Porcher (1989), δεν βασίζεται απλά και μόνο στην παράλληλη διαβίωση των διαφορετικών ατόμων, αλλά στοχεύει στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη δεσμών που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Επιπλέον, η διαπολιτισμικότητα διερευνά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου σε μια νέα πραγματικότητα, η οποία περιγράφεται ως μια νέα μορφή διαβίωσης, στην οποία η διαφορετικότητα, οι νέες συνήθειες, η πολυγλωσσία, αναγνωρίζονται και θεωρούνται ανεκτά (Rey - Von, 1988).

Έτσι, λοιπόν, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι απαραίτητα να διασφαλιστεί η «διαπολιτισμική πορεία», η οποία αποτελεί μια διαδικασία για τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Νικολάου, 2003). Αναλυτικότερα, η πορεία αυτή διαθέτει πέντε στάδια, με το πρώτο να αφορά την γνωριμία με το «άλλο», και κατ' επέκταση, το δεύτερο στάδιο, την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, μέσω της κατανόησης της διαφορετικότητας και της παύσης κατηγοριοποίησης του ξένου με αυθαίρετο τρόπο, αλλά και της ουσιαστικής γνωριμίας με τους διπλανούς μας. Το επόμενο στάδιο είναι η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, είτε αυτό αφορά μια θετική άποψη για το άλλο, είτε μια αρνητική. Και αυτό, γιατί η διαπολιτισμικότητα δεν επιβάλλει την αποδοχή, αλλά την κατανόηση και την εμπιστοσύνη προς τον άλλον.

Σχήμα 1: Η διαπολιτισμική πορεία



Πηγή: (Νικολάου, Γνώσεις, Αξίες, Δεξιότητες στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 2003)

Συνεχίζοντας, τα στάδια που αναφέρθηκαν οδηγούν στο τέταρτο στάδιο το οποίο είναι η επικοινωνία. Η γνωριμία, η άρση των στερεοτύπων και η εμπιστοσύνη διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών ατόμων, με καλύτερες προοπτικές, καθώς, πλέον, και οι δύο πλευρές επηρεάζονται λιγότερο. Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο είναι η διάθεση για συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ατόμων που συμβιώνουν στην κοινωνία, κατανοώντας και αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες του καθενός.

Σε γενικές γραμμές, η διαπολιτισμικότητα έχει μια συγκεκριμένη και ιδεαλιστική βάση, της οποίας το κέντρο απαρτίζει ο άνθρωπος και τα κύρια συστατικά της είναι η ταυτότητα, το έθνος, ο πολιτισμός, η γλώσσα, η μόρφωση. Ενώ, η βασική της προϋπόθεση είναι η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι επικοινωνούν και συμβιώνουν αποτελεσματικά (Καψωμένος, 2004). Επιπρόσθετα, απαραίτητες προϋποθέσεις της διαπολιτισμικότητας αποτελούν ο σεβασμός της ταυτότητας του «άλλου», η ελλιπής ή/και μηδαμινή ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων και η θετική επαφή ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας (Πορτελάνος, 2015).

Συνεπώς, οι προϋποθέσεις για τη διαπολιτισμικότητα εντοπίζονται στη διαλλακτικότητα του ατόμου και της κοινωνίας για την αποδοχή του άλλου ως μέρος

του συνόλου. Ειδικότερα, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με τον πολιτισμό και την κουλτούρα καθώς και την αποδοχή αυτής από τα μέλη μιας ομάδας, και όχι με βάση τις γνώσεις και τα χαρακτηριστικά του «άλλου».

3.3. Συμπεράσματα

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο κατά το οποίο μέσα σε μια κοινωνία, η οποία απαρτίζεται από μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και κοινό πολιτισμό, συνυπάρχουν και άλλες μικρότερες ομάδες με τα δικά τους ξεχωριστά χαρακτηριστικά και τον δικό τους μοναδικό πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 2008). Από την άλλη, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί «μια διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών, αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2008).

Η πολυπολιτισμικότητα, ωστόσο, σαν όρος εμπεριέχει και τον όρο της διαπολιτισμικότητας, και αυτό γιατί η τελευταία σχετίζεται τόσο με τον θεωρητικό προβληματισμό, όσο και τις πρακτικές που διαμορφώνονται με σκοπό να ρυθμιστούν ανόμοιες καταστάσεις από τη συνύπαρξη δυο πολιτισμών (Σωτηριάδου, 2000). Επομένως, η αδυναμία σωστής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας σε μια κοινωνία και η αδυναμία εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας, ώστε τα μέλη της να μπορούν να ζουν αρμονικά, μπορούν να οδηγήσουν σε φαινόμενα κοινωνικού στιγματισμού, αποξένωσης, ρατσισμού και στη δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Η σημερινή κοινωνία συντίθεται από πολλές αντιθέσεις, ωστόσο, γίνεται διαρκής προσπάθεια οι αντιθέσεις αυτές να μειωθούν, ακόμα και να εξαλειφθούν, ώστε να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Η πολυπολιτισμική μορφή που έχει πάρει σήμερα η χώρα μας, δημιουργεί την ανάγκη για την αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών των ομάδων, μέσω της εφαρμογής διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και αρχών. Η ανάγκη αυτή εντοπίζεται σε όλα τα μέρη της κοινωνίας, όπως είναι η εργασία και το σχολείο. Ακόμα και σε αυτούς τους χώρους, είναι σημαντικό να υιοθετηθούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, εάν αναλογιστεί κανείς την προσφορά του σχολείου στον χαρακτήρα των ανθρώπων, μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητή η ανάγκη για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων και αρχών (Γκόβαρης, 2004).

Έτσι λοιπόν, η ανάγκη αυτή, καθώς και η ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης, οδήγησε στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων, που έχουν ως σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών σε θέματα διαπολιτισμικότητας και στη δημιουργία νέων απαλλαγμένων από κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γεωργογιάννης, 1997)(Γκόβαρης, 2001). Τα μοντέλα αυτά αναλύονται στη συνέχεια.

4.1. Αφομοιωτικό Μοντέλο

Κάνει την εμφάνιση του στη δεκαετία του '60, έχοντας ως αρχή την ισότητα και τη δημοκρατία (Γεωργογιάννης, 1997). Στο μοντέλο αυτό δεν παρατηρούνται εθνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά, γιατί στόχος του ήταν η απορρόφηση των ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά από τον αυτόχθονα πληθυσμό (Yinger, 1968). Καθιερώθηκε με αυτό τον τρόπο μια μονοπολιτισμική και μονογλωσσική διαδικασία επιπολιτισμού (acculturation), που οδηγούσε στην επικράτηση του κυρίαρχου πολιτισμού.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή έως πλήρης αποκοπή των μαθητών από την πολιτισμική τους ταυτότητα και την αλλοίωση των παραδοσιακών στοιχείων της χώρας προελεύσεως τους (Husen&Postlethwaite, 1985). Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο αυτό, οι μετανάστες πρέπει να αφομοιωθούν από τον ντόπιο πληθυσμό, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισάξια στην κοινωνία (Μάρκου, 1996). Κύρια θέση του αφομοιωτικού μοντέλου είναι πως η κυριαρχία και η κοινωνική συνοχή εξασφαλίζονται με την κοινή ταυτότητα και με ένα πολιτισμικά και εθνικά ενιαίο σύνολο, παράγοντες οι οποίοι απομακρύνουν και τον κίνδυνο των κοινωνικών συγκρούσεων (Γκόβαρης, 2001).

Το αφομοιωτικό μοντέλο δέχθηκε άσχημη κριτική χαρακτηριζόμενο σαν εθνοκεντρικό, γιατί είχε σαν απαίτηση την αποκοπή του μετανάστη μαθητή από τον πολιτισμό της χώρας του και από τις ρίζες του (Γκόβαρης, 2004). Επίσης κατακρίθηκε για τις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μετανάστες μαθητές και για τη συνεχή συμβολή του στον θεσμικό στιγματισμό τους, καθώς επίσης και στην αποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, από τις ευθύνες σχετικά με τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας των μαθητών αυτών.

Οι Gomolla και Radtke (ο.α. στον Γκόβαρη, 2008) αναφέρουν ότι στο αφομοιωτικό μοντέλο, το σχολείο περιμένει από τους νέους μαθητές να είναι πλήρως κοινωνικοποιημένοι, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στους κανόνες και τις λειτουργίες του (π.χ. γλώσσα, πειθαρχία, επικοινωνία, πολιτισμικές αξίες). Οι ιδιαίτερες όμως κοινωνικές συνθήκες, όπως είναι η μητρική γλώσσα που είναι διαφορετική και ο τρόπος που αυτή συνδυάζεται με τη γλώσσα που μιλιέται στη χώρα υποδοχής, και που αναπόφευκτα επηρεάζουν και τον τρόπο ζωής τους, καθιστούν τους μετανάστες μαθητές ως άτομα που δεν μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στους όρους της λειτουργίας του σχολείου (Γκόβαρης, 2008).

Συμπερασματικά, το αφομοιωτικό μοντέλο ενώ έχει ως στόχο την απορρόφηση των μεταναστών, επηρεάζεται από τον εθνοκεντρικό του χαρακτήρα, με αποτέλεσμα

να προκαλεί την απώλεια της ταυτότητας των μαθητών και να θίγει τα δικαιώματά τους.

4.2. Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Τα μειονεκτήματα που προέκυψαν από το μοντέλο της αφομοίωσης, οδήγησαν στη δημιουργία του μοντέλου ενσωμάτωσης, σύμφωνα με το οποίο γίνεται απόλυτα σεβαστή η διαφορετικότητα σε θέματα όπως η θρησκεία, οι παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα κλπ., αναγνωρίζοντας έτσι την πολιτισμική ετερότητα, στον βαθμό όμως που δεν επηρεάζουν τη συνοχή και τις πολιτισμικές αρχές της κοινωνίας (Μάρκου, 1996) (Νικολάου, 2011).

Με τον όρο «ενσωμάτωση» αναγνωρίζεται ότι κάθε ομάδα αποτελεί φορέα ενός πολιτισμού, ο οποίος δέχεται επιρροές από τη χώρα υποδοχής, αλλά ταυτόχρονα ασκεί επιρροές σε αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της (Μάρκου, 1996)(Γεωργογιάννης, 2008). Με βάση την αμοιβαία ανεκτικότητα, διάφορες μεταναστευτικές ομάδες και εθνικές μειονότητες που έχουν καταφέρει να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα είναι δυνατόν να συνυπάρξουν με την υπόλοιπη κοινωνία ακόμα και εάν δεν έχουν κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Γκόβαρης, 2008). Αλληλεπιδρώντας οι χώρες υποδοχής και προέλευσης είναι τελικά δυνατόν να γίνει αποδεκτή η πολυπολιτισμικότητα στους κόλπους ενός συνόλου μη ομοιογενούς (Γεωργογιάννης, 2008).

Το μοντέλο αυτό δημιουργήθηκε με αφετηρία την παραδοχή ότι οι μειονοτικές ομάδες αποτελούν πολιτισμούς με διαφορετικά, αλλά και κοινά χαρακτηριστικά με τον πολιτισμό που υφίσταται η κοινωνία στην οποία βρίσκονται. Για τον λόγο αυτό, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, βασικός στόχος είναι η αναφορά στοιχείων και χαρακτηριστικών του πολιτισμού των μεταναστών, με σκοπό τα παιδιά αυτά να δραστηριοποιηθούν εντός της κοινωνίας που τους υποδέχεται, σε σημείο όμως που να μην τίθενται σε κίνδυνο οι πολιτισμικές αρχές της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997) (Γκόβαρης, 2004).

Αυτό σημαίνει ότι η «ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας απαγορεύθηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια διευκολύνεται σημαντικά, αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους

παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφαλείας» (Μάρκου, 1996:224).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρατηρείται ότι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση αποτελούν αρχικά, η διατήρηση της ιδιαιτερότητας και στη συνέχεια, η ομαλή ενσωμάτωση στην κοινωνία. Η ενσωμάτωση είναι αυτοσκοπός και η διαφορετική κουλτούρα γίνεται αποδεκτή. Ωστόσο, ο μετανάστης είναι υποχρεωμένος να γνωρίσει την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να την εντάξει στη ζωή και την καθημερινότητά του στον βαθμό που να μπορεί να ζει και να δρα μέσα σε αυτή ως πολίτης (Γκόβαρης, 2004).

Συμπερασματικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης παρέχει μια ανοχή στα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών – μαθητών, όμως δεν επιδιώκει αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί πολλές φορές να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στους εκπαιδευτικούς στόχους και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, και άρα να περιθωριοποιούνται (Γεωργογιάννης, 1997).

4.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970. Τότε υπήρξε και η παραδοχή ότι τα δύο προηγούμενα μοντέλα, αφομοιωτικό και ενσωμάτωσης ήταν αναποτελεσματικά. Ο εθνικός διαχωρισμός συνέχιζε να υπάρχει και να κληροδοτείται από τη μία γενιά στην άλλη χωρίς ουσιαστικά να λύνονται τα προβλήματα δασκάλων και μαθητών στα σχολεία. Σε μία προσπάθεια να λυθούν τα προβλήματα που παρατηρούνταν άρχισαν να απομακρύνονται τα εθνοκεντρικά μοντέλα και τη θέση τους πήρε ο πολιτισμικός πλουραλισμός και ιδιαίτερα όσον αφορά τα σχολεία η «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Γεωργογιάννης, 1997).

Οι πολιτισμικές διαφορές, γίνονται αποδεκτές από τις χώρες υποδοχής και έτσι οι πολιτισμοί τείνουν να αναγνωρίσουν την ισότητα των πολιτισμών και να παραμερίσουν κάπως τις θεωρίες περί εθνικής υπεροχής και κυριαρχίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η κοινωνική συνοχή σύμφωνα με αυτό το μοντέλο μπορεί να επιτευχθεί με την αποδοχή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς γίνεται αντιληπτό πως τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι αποτέλεσμα μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού αλλά κάθε πολιτισμού, άρα όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι (Lynch, 1986).

Ο Banks (1994) τονίζει ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει και κατανοεί την διαφορετικότητα των ομάδων που υπάρχουν σε μια κοινωνία και ότι ο μόνος τρόπος για την συνύπαρξη των ομάδων αυτών είναι η αποδοχή. Για αυτό, και το συγκεκριμένο μοντέλο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια ιδέα που προωθεί ένα σχολείο το οποίο θα εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές (Banks, 1994). Με κύριο στόχο του να αποτελεί η διαμόρφωση μαθητών που γνωρίζουν το εθνικό τους υπόβαθρο, ταυτόχρονα, όμως, σέβονται και τους άλλους πολιτισμούς (Νικολάου, 2011).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχθηκε κριτική, γιατί θεωρείται ότι αντιμετωπίζει όλους τους πολιτισμούς σαν διακριτά σύνολα μιας συγκεκριμένης περιοχής, ομοιογενείς και μέσα στον χρόνο στατικούς, υπογραμμίζοντας απλά τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών (Ασκούνη, 2001). Κατακρίθηκε, επίσης, για απλή πληροφόρηση σχετικά με τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, κάτι που δεν εξαλείφει τα στερεότυπα. Θεωρήθηκε ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση δεν λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική ιεραρχία. Οι επικριτές του επισημαίνουν ακόμα ότι ο ρατσισμός εκτός από την άγνοια, οφείλεται και στις σχέσεις εξουσίας που δρουν εντός των κοινωνικών δομών. Για όλους αυτούς τους λόγους, η πολυπολιτισμική προσέγγιση χαρακτηρίστηκε και ως μία μορφή της αφομοιωτικής προσέγγισης, με πιο φιλελεύθερες απόψεις (Ασκούνη, 2001).

4.4. Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Ένα νέο μοντέλο, το αντιρατσιστικό, κάνει τη εμφάνισή του στα μέσα της δεκαετίας του '80 κυρίως στην Αμερική, αλλά και την Ολλανδία και την Αγγλία. Το μοντέλο αυτό ήταν υποστηρικτής της ισότητας στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης τους. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), το μοντέλο αφορούσε μία εναλλακτική παιδαγωγική, στην οποία οι εμπειρίες των μεταναστών είχαν ιδιαίτερη σημασία, αναγνωρίζοντας συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης.

Σαν σκοπό του είχε την παροχή ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή των μειονοτήτων στην κοινωνία, στην ανάπτυξη και γενικότερα στη ζωή τους στη χώρα υποδοχής, βασιζόμενο όμως σε κοινωνικές δυνάμεις και όχι όπως το πολυπολιτισμικό μοντέλο στις ατομικές. Μια τέτοια διαχείριση της κοινωνίας θα οδηγούσε στη μείωση

του κοινωνικού στιγματισμού και στην εμφάνιση ρατσιστικών φαινομένων. Σε μία τέτοια κοινωνία όλοι οι πολίτες θα είχαν ίση μεταχείριση ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, και βέβαια ανάμεσα σε αυτούς και οι μαθητές (Brandt, 1986).

Οι βασικοί στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου, όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2008), είναι η ισότητα, όπου όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα τη χώρα προέλευσής τους, τη φυλή τους, τη θρησκεία τους κλπ., δικαιούνται να απολαμβάνουν ισότητα στην εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής τους. Επιπλέον, στόχος αποτελεί και η δικαιοσύνη, όπου όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να ζουν, να αναπτύσσονται και να δρουν στην κοινωνία ισότιμα, προσφέροντας το καλύτερο δυνατό, αλλά παράλληλα απολαμβάνοντας όσα μπορεί να τους προσφέρει η κοινωνία. Τέλος, η χειραφέτηση, όπου η κοινωνία λειτουργεί χωρίς στοιχεία ρατσισμού, προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο καταγγέλλει και ελέγχει όλα αυτά τα στοιχεία που ευνοούν τον ρατσισμό και αποβλέπει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη καταπολέμησή του.

4.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Στην Ευρώπη, από το 1980 έως και σήμερα, ισχύει το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο δεν είναι στατικό, αλλά αποτελεί μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης. Αυτό το μοντέλο στοχεύει στην αμοιβαία αναγνώριση και τη συνεργασία μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες. Πρόκειται για ένα μοντέλο που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και επιδιώκει την ισότητα τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία.

Στο μοντέλο αυτό, συναντάται για πρώτη φορά και ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Τα κύρια στοιχεία του διαπολιτισμικού μοντέλου συντάσσονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αναφέρουν ότι το μοντέλο αυτό είναι η βασική αρχή κάθε δραστηριότητας, προωθεί την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, ευνοεί την αλληλεπίδραση των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής, αυξάνει τους στόχους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αναθεωρεί και αυξάνει τα εθνοκεντρικά και κοινωνικοκεντρικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες, αυξάνει την οπτική θεώρησης της εκπαίδευσης των παιδιών, του πολιτισμού

και των ενηλίκων , ενώ τέλος είναι κατά κάποιο τρόπο το κριτήριο που δείχνει το ποσοστό της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και των ευκαιριών στη ζωή (Μάρκου, 1997).

Οι τέσσερις άξονες – στόχοι της θεωρίας αυτής είναι η αλληλεγγύη, ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών σαν ισότιμους, η επίτευξη ειρήνης και η ανάπτυξη θετικών σκέψεων για τις διαφορές που χωρίζουν τους πολιτισμούς. Πάνω σε αυτούς τους άξονες βασίζεται και η επικοινωνία των ανθρώπων, τόσο μεταξύ τους, όσο και με το διαρκώς μεταβαλλόμενο και πολυσύνθετο περιβάλλον τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Κατά τον Essinger (ο.α. στον Γεωργογιάννη, 1997), το διαπολιτισμικό μοντέλο, εκτός από τα όσα αναφέρθηκαν, στηρίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές. Οι αρχές αυτές είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων, η χωρίς όρια αλληλεγγύη, έναντι όλων των ομάδων, των φυλών και των κρατών που παραμερίζει την αδικία και την κοινωνική ανισότητα, ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα και το άνοιγμα και την προσέγγιση των πολιτισμών μεταξύ τους, και τέλος η ουσιαστική επικοινωνία των λαών μέσω της απαλλαγής από τις προκαταλήψεις και τον εθνικό τρόπο σκέψης (Γεωργογιάννης, 1997).

Εν κατακλείδι, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αφορά το σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια κοινωνία και επιδιώκει την ισότητα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το χρώμα του δέρματός τους, τη θρησκεία τους και άλλα χαρακτηριστικά τους. Προάγει την πολιτισμική ετερότητα και τη διαχείρισή της, στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της εποχής μας.

4.6. Συμπεράσματα

Η ανάγκη για συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων σε μια κοινωνία, αλλά και στα υποσύνολα της κοινωνίας αυτής, όπως είναι το σχολείο, οδήγησε στη δημιουργία εκπαιδευτικών μοντέλων που προάγουν την έννοια της διαφορετικότητας και εκπαιδεύουν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται και να συνυπάρχουν με το διαφορετικό (Γκόβαρης, 2004). Τα μοντέλα αυτά, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, είναι το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Μέσω της ανάλυσης τους γίνεται κατανοητό ότι με την εφαρμογή τους οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να

γνωρίσουν το «άλλο» -το «διαφορετικό», να κατανοήσουν τη συμπεριφορά του και να επιδιώξουν την συνύπαρξή τους μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, αλλά και αργότερα στην κοινωνία (Νικολάου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συμφώνα με τον Durkheim (1973:51-55), η εκπαίδευση είναι «η ενέργεια που ασκούν οι γενιές των ώριμων πάνω σε αυτές που δεν είναι ακόμα έτοιμες για την κοινωνική ζωή» και συνεχίζει με το σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι «να εγείρει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων που απαιτούν απ' αυτό η πολιτική κοινωνία και το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται να ζήσει».

Με τις μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών των τελευταίων δεκαετιών και κυρίως των τελευταίων δύο χρόνων, επήλθαν αλλαγές και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εκπαίδευση βρέθηκε αντιμέτωπη με καινούργιες προκλήσεις, οι οποίες δεν έχουν ακόμα ξεπεραστεί. Οι μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες με τη μετανάστευσή τους σε άλλη χώρα αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά στην εκπαίδευση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε από την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί επίσης να λύσει και τα προβλήματα ένταξης των μαθητών αυτών στο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν όμως την πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα.

5.1. Ορισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στις μέρες μας, λόγω της έντονης μετανάστευσης, η εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον έρχονται αντιμέτωπα με την πρόκληση της ετερότητας, τόσο σε πολιτιστικό επίπεδο, όσο και σε γλωσσικό. Η παραδοσιακή, ομοιογενής εικόνα του σχολείου, όπως το γνώριζαν παλαιότερα, έχει πλέον αλλάξει ριζικά, με την εικόνα του

να κατέχει μια ποικιλομορφία. Την κατάσταση αυτή, έρχεται να αντιμετωπίσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο Συμβούλιο της Ευρώπης, το 1997, και αφορούσε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετιζόνταν με τους μαθητές – μετανάστες. Ωστόσο, ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας εμφανίστηκε στη Γαλλία και σχετιζόταν με τη γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2001). Σήμερα, ο όρος αυτός αφορά την υπεύθυνη εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια ήθους, τρόπου σκέψης και ζωής που να εκτιμά και να σέβεται την ετερότητα και που στηρίζει τη μάθηση σε όλα τα παιδιά του σχολικού περιβάλλοντος (Johnson, 2002).

Για να γίνει όμως σαφέστερο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή και τον πολιτισμό τους, ενώ δεν βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύτερο πρότυπο, έχοντας ως αρχή της τη διδασκαλία και τη μάθηση (Γκόβαρης, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, 2004). Ειδικότερα, μπορεί να οριστεί ως «η διαδικασία μεταρρύθμισης που έχει σαν στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να έχουν όλοι τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις πολιτισμικές απαιτήσεις τους και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1997).

Πιο πρόσφατα, σύμφωνα με τον «Οδηγό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», ο όρος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «μέσο δράσης, ως εργαλείο που αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μίτιλης & Σκαλή, 2004). Ακόμη, ο Bennett (2007) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση η οποία βασίζεται από τη μία σε δημοκρατικές αξίες και από την άλλη επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό». Επιπλέον, κατά τον Gorski (2010), ο όρος αυτός αφορά στον μετασχηματισμό τριών βασικών στοιχείων, τα οποία είναι το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα, η κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί.

Γενικώς, αξίζει να αναφερθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και αξιοποιεί όλους τους πολιτισμούς, προσπαθεί να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων, δημιουργώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει νόημα στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην κατανόηση και

συνεργασία ανάμεσα σε λαούς με κοινή αντίληψη για την πρόοδο και την ειρήνη. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο. Αναφέρεται όχι μόνο στην αποδοχή και στο σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και στην αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια για διάλογο, κατανόηση και συνεργασία (Παπάς, 1998).

5.2. Νομοθετικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών στην Ελλάδα

Οι ανάγκες για παροχές εκπαίδευσης σε μεγάλο αριθμό ανήλικων προσφύγων σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα επιβάλλει την τήρηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα του παιδιού το οποίο φιλοξενείται στην Ελλάδα. Τα δικαιώματα του παιδιού αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα και διεθνώς, σταδιακά περιστρεφόμενα γύρω από την έννοια της ιδιαιτερότητας και του ειδικού χειρισμού που απαιτείται λόγω της ηλικίας τους, ως ξεχωριστός κλάδος των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Ξεχωριστή και σημαντική πτυχή των δικαιωμάτων του παιδιού αποτελεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως κατοχυρώνεται από δύο βασικά νομικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί επέκταση του δικαιώματος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως ορίζεται γενικότερα από το Σύνταγμα (άρθρο 5) και πιο συγκεκριμένα σε συνδυασμό με τον σκοπό της εκπαίδευσης η Σύμβαση (άρθρο 29). Η κοινωνική ένταξη μέσω της εκπαίδευσης, η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και της μητρικής γλώσσας αποτελούν προϋποθέσεις της νομικής προστασίας των αλλοδαπών, αρά και των προσφύγων.

Για το λόγο αυτό, το συμφέρον του παιδιού, αποτελεί βασικό κριτήριο για τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη του νομοθέτη αλλά και της κυβέρνησης όταν εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπλέον, το κράτος οφείλει να παρέχει εκπαίδευση στους πρόσφυγες στο πλαίσιο της εννεαετής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο) και της προαιρετικής τριετής εκπαίδευσης (λύκειο). Οι βάσεις του πλαισίου αυτού

βρίσκονται στον ν. 1566/1985, μέσα από τις υπάρχουσες δομές και τις σχολικές μονάδες.

Για τη λειτουργία και την επισκευή των σχολείων, τη μερική φοίτηση μαθητών, τις σχολικές επιτροπές, τους κανόνες υγιεινής, τους εμβολιασμούς, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, τις μεταφορές μαθητών την ευθύνη έχουν οι δήμοι της χώρας (άρθρο 94 παρ. 4, ν. 3852/2010, ΦΕΚ Α 87) αλλά και οι περιφέρειες ως προς την έγκριση των σχολικών εκδρομών και την υλοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων μεταξύ άλλων (άρθρο 186, ν. 3852/2010). Τα σχολεία αν χρειαστεί, μπορούν να επεκταθούν με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να καλύψουν ανάγκες που θα ανακύπτουν ανάλογα με ειδικές συνθήκες, όπως είναι μια άλλη μητρική γλώσσα, πολιτισμικό υπόβαθρο, κοινωνικός αποκλεισμός.

Επιπρόσθετα, με τον ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» βελτιώθηκε αισθητά το ανεπαρκές προηγούμενο νομικό καθεστώς, που είχε επιχειρήσει ανεπαρκώς να θέσει ο ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α 124) σχετικά με τα διαπολιτισμικά σχολεία. Στα δημόσια σχολεία ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική, αλλά προβλέπεται και η διδασκαλία άλλης γλώσσας (άρθρο 21 παρ.9, ν. 4251/2014) όταν το απαιτούν οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά, μετανάστες και πρόσφυγες, ασφαλώς εντάσσεται στο ειδικότερο πλαίσιο των διαπολιτισμικών σχολείων και του νομικού πλαισίου διδασκαλίας της ελληνικής ως ενισχυτική διδασκαλία που παλαιότερα απευθυνόταν σε παλιννοστούντες και μετανάστες μαθητές (βλ. ν. 2413/1996 για τα διαπολιτισμικά σχολεία), με γνώμονα πάντα το συμφέρον του παιδιού. Αναφορικά με τη θρησκευτική ελευθερία, μη ορθόδοξοι μαθητές απαλλάσσονται από το μάθημα των θρησκευτικών, είναι ζήτημα ερμηνείας εάν θα μπορούν να λαμβάνουν μαθήματα θρησκευτικών προσανατολισμένα στη δική τους πίστη (Ισλάμ), με θετικές ενέργειες και μέριμνα του κράτους, όπως συμβαίνει στα δημόσια σχολεία στη Θράκη σχετικά με τους μουσουλμάνους μαθητές (άρθρο 53, ν. 4115/2013).

Σύμφωνα με το Άρθρο 20 του νέου νόμου, η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Σκοπός, μεταξύ άλλων, του διαπολιτισμικού σχολείου είναι η ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, την εκπόνηση καταλλήλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και

διδασκαστικών υλικών, και στην αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό.

Μάλιστα, το άρθρο 38 εξουσιοδοτεί τους υπουργούς Παιδείας και Οικονομικών με κοινή τους απόφαση να ιδρύουν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, να καθορίζουν την οργάνωση, τη λειτουργία και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης σε ειδικές δομές που θα παράσχουν εκπαίδευση, καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης των δομών αυτών. Έτσι, σε εκτέλεση της διάταξης αυτής, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμό 152360/ΓΔ4, (ΦΕΚ 3049 Β, 2016), «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών» ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), από το σχολικό έτος 2016 –2017, οι οποίες θα λειτουργούν, εντός των σχολικών μονάδων ή στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων.

Οι δομές αυτές αποτελούν παραρτήματα των υφισταμένων παρακείμενων σχολικών μονάδων σε επίπεδο νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου, γυμνασίου ή λυκείου. Εκτός από τη δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση τίθεται υπό την εποπτεία του κράτους. Τα ιδιωτικά σχολεία υπόκεινται σε συγκεκριμένους κανόνες ως προς την ίδρυση και λειτουργία τους σύμφωνα με τον ν. 682/1977.

Κατά συνέπεια, εάν τεθεί ζήτημα ιδιωτικού ή ξένου σχολείου το οποίο ιδρυθεί επί τούτου ή θελήσει να παράσχει υπηρεσίες στα παιδιά των δομών φιλοξενίας, θα εφαρμοστεί το νομικό πλαίσιο που ισχύει, με ειδικές τροποποιήσεις σε θέματα που αφορούν και κατά την παροχή δημόσιας εκπαίδευσης. Σε εκτέλεση του πλαισίου που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων, με την απόφαση του Υπουργού Παιδείας της 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016) ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στις ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) στις ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

Η λογική του νέου πλαισίου εντάσσεται στην ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής με στόχο την ένταξη, με ομαλό τρόπο και ισότιμο προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των αλλοδαπών μαθητών, καθώς έχει διαπιστωθεί από τις αρχές ότι οι πρόσφυγες δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

5.3. Αρχές και Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έθεσε τις βάσεις για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης και ενίσχυσε νέες αξίες στις παιδαγωγικές πρακτικές. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, δημιουργεί αμοιβαία αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς, επανεξετάζει και αναθεωρεί τα κοινωνικοκεντρικά και εθνοκεντρικά κριτήρια του σχολείου, ενώ επίσης αποτελεί μέσο για να αξιολογηθούν ευκαιρίες στη ζωή και να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή κοινωνική και οικονομική ένταξη (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2001). Επιπλέον, δημιουργεί κλίμα ενσυναίσθησης, σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης, ενώ προσπαθεί για την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των στερεότυπων και των προκαταλήψεων (Μάρκου, 1997).

Βασικοί στόχοι λοιπόν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών πληθυσμών και η εξασφάλιση συνθηκών τέτοιων που θα οδηγήσουν στην πρόοδο και την ευημερία των λαών (Brotto, et.al., 2012). Ενώ, δεν απαιτεί τη δημιουργία κοινής εθνικής ταυτότητας, αλλά αντιθέτως, προωθεί τη συλλογικότητα και την ισότητα (Γκότοβος, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (ο.α. στο Μάρκου, 1996), «η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία».

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν μια υπεύθυνη προσωπικότητα, δημοκρατική, ελεύθερη, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα. Επίσης, θα πρέπει να τους βοηθάει να αποκτήσουν ισχυρή αντίληψη, σταθερότητα, θετική διάθεση για συνεργασία και συλλογικότητα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραλείπεται η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, διατηρώντας ταυτόχρονα την πολιτιστική και εθνική ταυτότητα του κάθε ατόμου (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Συνεχίζοντας, στην ίδια έκθεση αναφέρονται και τα χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή και στόχο που καθορίζει όλες τις σχολικές δραστηριότητες, ενώ ως πεδίο αναφοράς έχει την εμπειρία των παιδιών στην εκάστοτε χώρα υποδοχής. Επιπλέον, κύριο μέλημα της είναι να διευρύνει τους υπάρχοντες στόχους κάθε σχολείου και να προκαλεί την αμοιβαία διάδραση των πολιτισμών των

χωρών καταγωγής και των χωρών υποδοχής. Επιπρόσθετα, ως χαρακτηριστικό της θεωρείται η δημιουργία προϋποθέσεων για αποδοχή της νέας πραγματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, η διερεύνηση των κοινωνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, και τέλος, η αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη κοινωνική και οικονομική ένταξη των μεταναστών (Μάρκου, 1996) (Γεωργογιάννης, 1997).

Όσον αφορά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Essinger(ο.α. στον Μάρκου, 1997), κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες, με την πρώτη να είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, όπου θα πρέπει να μπορεί το άτομο να κατατάσσει τον εαυτό του στην θέση του άλλου και να τον κατανοεί, με αποτέλεσμα να καλλιεργεί τη συμπάθεια για αυτόν. Η δεύτερη αρχή είναι η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, όπου θα πρέπει να αναπτύσσεται μια συλλογική αντίληψη, η οποία θα υπερβαίνει τα στενά όρια των ομάδων, των φυλών, των κρατών και θα προσπερνά την κοινωνική ανισότητα και την αδικία. Συνεχίζοντας, η τρίτη αρχή είναι η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, όπου τα άτομα θα πρέπει να ενημερωθούν για τους άλλους πολιτισμούς, αλλά και οι άλλοι να συμμετάσχουν στον δικό μας. Τέλος, η τέταρτη αρχή είναι η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, όπου θα πρέπει να εξαλειφθούν με κάθε δυνατό τρόπο τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, ώστε όλοι οι λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να συμβιώσουν αρμονικά.

5.4. Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Πρακτικές στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Εκτός από τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη θεωρία, κρίνεται αναγκαίο, τόσο το σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, να προσπαθήσουν να αξιοποιήσουν και να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην πράξη. Πλέον, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει κάθε μαθητής να αντιμετωπίζεται ξεχωριστά, αλλά θα πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από ομάδες. Για να γίνει σαφέστερο, η εργασία σε ομάδες αποτελεί μια αποτελεσματική πρακτική σε βάθος χρόνου, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η συμμετοχική αλληλεπίδραση, και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και θετικά συναισθήματα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στη διδασκαλία με ομάδες, και αποτελούν ιδανικές πρακτικές για μια διαπολιτισμική τάξη. Πρόκειται για μεθόδους που προσανατολίζονται στην *προσέγγιση της πληροφορίας*, την *προσωπικότητα του υποκειμένου* της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την *ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων* και την *τροποποίηση της συμπεριφοράς* του μαθητή, και μπορούν να εφαρμοστούν είτε μεμονωμένα, είτε συνδυαστικά (Joyce & Weil, 1986). Οι μέθοδοι αυτές είναι οι εξής (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008):

- **Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία:** βασίζεται στην καθιέρωση κοινών στόχων και σκοπού της ομάδας, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη.
- **Σχέδιο Συνεργατικής Έρευνας (project):** βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών, και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι επιλέγουν το θέμα, καθορίζουν τους στόχους, σχεδιάζουν – αναζητούν – εκτελούν την εργασία και την παρουσιάζουν μόνοι τους.
- **Διαθεματική Προσέγγιση:** βασίζεται στην ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται τη μάθησή τους και να είναι ικανοποιημένοι από αυτή, και στοχεύει στη συνοχή, τη συνέχεια και την ευελιξία της διδασκαλίας.
- **Ερευνητική – Ανακαλυπτική Μέθοδος (discovery method):** βασίζεται στην εξοικείωση του μαθητή με κανόνες λογικής, όπου οι μαθητές μέσω της αναζήτησης, της αιτιολόγησης, και της εξαγωγής αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων φτάνουν στην εφαρμογή διαπιστώσεων για διάφορα θέματα.
- **Παιχνίδι Ρόλων:** βασίζεται στη δράση που αναπτύσσεται σε μια κατάσταση, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να «παιξουν» έναν ρόλο και να κατανοήσουν τη θέση του άλλου, να εντοπίσουν συμπεριφορές και να ευαισθητοποιηθούν.
- **Προσομοίωση:** βασίζεται στην απλούστευση της πραγματικότητας βοηθώντας τον μαθητή να βελτιώσει τις δεξιότητές του (π.χ. αλληλεπίδραση, επικοινωνία, συνεργασία, λήψη αποφάσεων).
- **Βραχύχρονη Ομαδοποίηση:** βασίζεται στη δημιουργία ομάδων για λίγο χρονικό διάστημα, ώστε οι μαθητές να εργαστούν σε ένα θέμα και να αναπτύξουν προβληματισμούς και λύσεις, σε συζήτηση με όλη την τάξη.
- **Βιωματική Μάθηση:** βασίζεται στην πεποίθηση ότι η μάθηση θα πρέπει να συνδέεται με τις εμπειρίες του ατόμου.

- **Διδασκαλία Επικεντρωμένη στη Δημιουργική Σκέψη:** βασίζεται στις αντιδράσεις των μαθητών για ένα θέμα, βοηθώντας στην ανάπτυξη της φαντασίας τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επινοητικότητα τους.
- **Καταιγισμός Ιδεών (brainstorming):** βασίζεται στην επιλογή μιας λέξης/εικόνας – κλειδί και την ευκαιρία των μαθητών να αντιδράσουν, ώστε να αναπτυχθούν ιδέες, προβληματισμοί και λύσεις, και βοηθά τους μαθητές να είναι σε ετοιμότητα.
- **Διδασκαλία με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών:** βασίζεται στη χρήση νέων τεχνολογιών δημιουργώντας τη δυνατότητα να αναπτυχθούν τομείς, όπως η αυτονομία και η συνεργατικότητα στους μαθητές.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι σε Ευρωπαϊκό επίπεδο λειτουργούν πειραματικά προγράμματα που έχουν ως σκοπό να εμπλουτίσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το «SCOUT: Student collaborative and open learning for European theatre and culture», το οποίο προσπαθεί να εντάξει το θέατρο (ως μορφή τέχνης) στην εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθώντας να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες ενός πολιτισμού (π.χ. γλώσσα, ιστορία, λογοτεχνία) (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου-Καφετζή, 2006). Μέσω της πρακτικής αυτής, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μάθει να σκέφτεται με διαπολιτισμικό τρόπο και να αναπτύξει δεξιότητες, όπως η αποδοχή του «άλλου», η συμβίωση, και η συμφιλίωση (Hohmann, 1989). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η πολιτισμική συμφιλίωση και η αναγνώριση της αξίας και σπουδαιότητας όλων των πολιτισμών (Μπερερής, κ.α., 2006).

Ένα ακόμη τέτοιο πρόγραμμα αποτελεί και το e-Twinning το οποίο προωθεί το ευρωπαϊκό πολυπολιτισμικό μοντέλο. Μέσω του προγράμματος αυτού δίνεται η δυνατότητα σε δύο ή περισσότερα σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, και με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, να συνεργαστούν και να αποκομίσουν κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη (Μπερερής, κ.α., 2006). Τέλος, ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας αποτελεί και το ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ (www.Isocrates.gr), το οποίο προσφέρει υλικό και πληροφορίες για την ελληνική γλώσσα, τον πολιτισμό, την ιστορία και την κοινωνία. Ενώ, ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ένα δίκτυο μεταξύ της Ελλάδας, των χωρών του εξωτερικού και των ομογενών κοινοτήτων (Μπερερής, κ.α., 2006).

5.5. Διαμόρφωση Σχολικής Πραγματικότητας (εν έτει 2019)

Η ελληνική κοινωνία ήρθε αντιμέτωπη, ξαφνικά, με μια νέα πραγματικότητα, καθώς από χώρα αποστολής μετατράπηκε σε μικρό χρονικό διάστημα σε χώρα υποδοχής, και δυστυχώς χωρίς να είναι προετοιμασμένη για αυτό, δεν διέθετε τις απαραίτητες κοινωνικοοικονομικές δομές. Ταυτόχρονα, εκτός από την πληθώρα μεταναστών που είχε να διαχειριστεί, εδώ και πολλά χρόνια προσπαθεί να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί ζητήματα ένταξης ετερογενών ομάδων, όπως είναι οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι της Θράκης, κλπ. (Παρθένης, 2017).

Η μετανάστευση και οι τρόποι για τη διαχείρισή της δημιούργησαν ποικίλες αντιδράσεις, με την Ελλάδα να έρχεται αντιμέτωπη με μια πρόκληση, η οποία σχετίζεται με την ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων ένταξης των ανθρώπων αυτών. Παράλληλα, τα προβλήματα ένταξης των υπαρχουσών ομάδων εντείνουν την πρόκληση και αναγκάζουν τη χώρα μας να πάρει δραστικά μέτρα (Κέλλης, 2011).

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, πλέον, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των διαφορετικών ομάδων ποικίλουν, και σχετίζονται με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τις ιδιαιτερότητες, τον παραμερισμό και την αποδοχή τους από τους γηγενείς μαθητές. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται αναγκαίο κάθε σχολείο που διαθέτει μαθητές διαφορετικών ομάδων να προσαρμόσει τις μεθόδους του και τα συστήματα του, ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών του. Βασικός σκοπός των σχολείων θα πρέπει να είναι η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες (Γεωργογιάννης, 2008).

Σύμφωνα με τον Παρθένη (2017), για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, η χώρα μας έχει λάβει μια σειρά από μέτρα, τα οποία χωρίζονται σε μέτρα γενικής φύσεως, που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές στα σχολεία, και σε ειδικά μέτρα, που εφαρμόζονται σε συγκεκριμένα σχολεία, με σημαντικό αριθμό ξένων μαθητών, με στόχο την ομαλή ένταξή τους.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στα γενικής φύσεως μέτρα, όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες δυνατότητες μέσα στο σχολείο, όπως για παράδειγμα είναι η παρακολούθηση μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Επιπλέον, η ελληνική κοινωνία έχει κάνει σπουδαίες προσπάθειες εντάσσοντας διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της ανάπτυξης και εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας και την πραγματοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από την άλλη, όσον αφορά στα ειδικής φύσεως μέτρα, η διδασκαλία πραγματοποιείται από έμπειρους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την εκπαίδευση των ξένων μαθητών, ώστε να ενταχθούν πλήρως στην κανονική τάξη. Ακόμη, στα σχολεία αυτά δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστούν νέες πρακτικές και μέθοδοι διαπολιτισμικής φύσεως, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Παρθένης, 2017).

Ωστόσο, στις μέρες μας, ακόμη, το κυριότερο πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται με το γεγονός ότι λειτουργεί στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης. Ενώ, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε παιδιά «με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» (άρθρο 34, Ν. 2413/96), όπου η διαφορετικότητά τους θα πρέπει να αντιμετωπιστεί κατάλληλα, στην πραγματικότητα δεν φαίνεται να εμποδίζει την απαξίωση του πολιτισμού, της καταγωγής, της γλώσσας και της ταυτότητας των παιδιών αυτών. Οι στόχοι της δεν επιδιώκονται και το όραμά της, «τα διαπολιτισμικά σχολεία να διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις» (Ν. 2413/960), μένει ανεκπλήρωτο (Κέλλης, 2011).

Με τη λογική αυτή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και όλα τα προγράμματα που αφορούν την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των διαφορετικών ομάδων, λειτουργούν παράλληλα με την κύρια εκπαίδευση, της οποίας το περιεχόμενο, η οργάνωση και οι διδακτικές προσεγγίσεις εξακολουθούν να μη διέπονται από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας (Μαργώνη, 2007).

5.6. Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να λογίζεται «ως μια διαδικασία μεταρρύθμισης με στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτιστικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1997). Θα πρέπει δηλαδή, να δίνεται έμφαση στην προσωπική έκφραση, την αναζήτηση πολιτιστικής ταυτότητας και την αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Επιπλέον, έχει ως στόχο την ουσιαστική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, και δεν αρκείται μόνο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων, αλλά και στην πραγματοποίηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό

σύστημα, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και τη σημερινή πραγματικότητα (Παρθένης, 2017).

Συμπερασματικά, σήμερα η εκπαίδευση έχει έναν πολύ ιδιαίτερο ρόλο στη νέα πραγματικότητα που έχει δημιουργηθεί λόγω της μετανάστευσης και της ανάγκης διαφορετικών πολιτισμών να συμβιώσουν αρμονικά. Η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τη νέα αυτή πραγματικότητα και τις διαφορές των πολιτισμών και των αναγκών είναι αρκετά ελλιπής (Μπερερής, κ.α., 2006). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι να βοηθήσουν στην κατανόηση και την αναγνώριση των διαφόρων πολιτισμών, και να ενθαρρύνουν την παγκόσμια αλληλεξάρτηση. Μέλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να καταπολεμήσει τις διακρίσεις και να στοχεύσει στην ανάπτυξη της αποδοχής, της συνεργασίας και της συμβίωσης με όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλής, γλώσσας, χρώματος, πολιτισμού (Μπερερής, κ.α., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

6.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Επιμόρφωσης Ενηλίκων

Σύμφωνα με την UNESCO ορίζεται γενικά ως επιμόρφωση «κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά τη αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη» (Rogers, 2002:56).

Αρκετές φορές ο όρος «επιμόρφωση», ταυτίζεται με την «μετεκπαίδευση», λόγω της μεγάλης συνάφειας που παρουσιάζουν, κάτι όμως που δεν είναι απόλυτα σωστό. Η επιμόρφωση διαφέρει από τη μετεκπαίδευση στο χρόνο διάρκειας του προγράμματος, στον τίτλο που χορηγείται, τον σκοπό και την μετέπειτα εξέλιξη του εκπαιδευτικού που λαμβάνει μέρος στη διαδικασία. Η μετεκπαίδευση που αποδίδεται και με τον όρο «επανεκπαίδευση», θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και σαν «επιμόρφωση μακράς διάρκειας» (Καψάλης & Ραπίδης, 2006).

Η επιμόρφωση δε θεωρείται σταθερή, αλλά χαρακτηρίζεται ως μία διαδικασία διαρκώς μεταβαλλόμενη (Κωστίκα, 2004). Διακρίνεται δε σε τυπική, μη τυπική και άτυπη. Η τυπική επιμόρφωση παρέχεται από επίσημους και αναγνωρισμένους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, η μη τυπική από διάφορους άλλους φορείς (συλλόγους, ενώσεις), ενώ η άτυπη είναι απλά η επιρροή του εργασιακού χώρου πάνω στον εκπαιδευτικό (Σαλτέρης, 2011).

Η επιμόρφωση αποτελεί τμήμα της δια βίου κατάρτισης και εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, αφού ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι δια βίου επιμορφούμενος (Νάσαινας, 2010). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να

ανταπεξέλθουν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που διαρκώς εξελίσσεται λόγω των τεχνολογικών επιτευγμάτων αλλά και των μεταβολών των κοινωνικών δομών, είναι απαραίτητο να μην παραμένουν και εφησυχάζουν σε μία στατική και στείρα μέθοδο διδασκαλίας, αλλά να αναπροσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Με την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζονται στοχευμένα με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Rogers, 2002).

6.2. Επιμορφωτικά Προγράμματα

Την τελευταία δεκαετία, οι κοινωνικές εξελίξεις, η διεθνοποίηση και οι φυλετικές μετακινήσεις και ανακατατάξεις που είναι ιδιαίτερα αισθητές στην Ευρώπη γενικότερα και στην Ελλάδα ειδικότερα λόγω του μεταναστευτικού, καθιστούν το έργο των εκπαιδευτικών πολύ δύσκολο. Η ανάγκη αναβάθμισης και συμπλήρωσης των γνώσεων τους καθώς επίσης και η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων ήταν προφανής και απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την προσαρμογή τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (ΥΠΕΘ, 2016).

Την επιτακτική ανάγκη για επιπλέον μόρφωση και προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα, καλούνται να καλύψουν τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι διάφορες συνεδρίες και διαλέξεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς. Σίγουρα είναι γι' αυτούς κάτι επίπονο και πιθανόν να περιορίζει και τον ελεύθερο χρόνο τους, πιστεύεται όμως ότι είναι απαραίτητο να μπουν σε αυτή τη διαδικασία και ότι με την επιμόρφωση θα είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο ρόλο που απαιτεί η σύγχρονη εποχή από αυτούς. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Fullan&Hargreaves (1992), η ανανέωση είναι ουσιαστικό στοιχείο για τον κόσμο μας σήμερα.

Η αρχή της επιμόρφωσης των δασκάλων βρίσκεται το 1834, με τα άρθρα 71 και 72 του Ν. «Περί Δημοτικών Σχολείων». Είχε προηγηθεί κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η αντικατάσταση της με τη συνδιδασκτική (Νάσαινας, 2010). Τις τελευταίες δεκαετίες διοργανώθηκαν από επίσημους φορείς αλλά και από διάφορες άλλες ενώσεις, επιμορφωτικά προγράμματα σεμιναρίων, με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, φορείς που παρείχαν κατά καιρούς επιμορφωτικά προγράμματα είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Α.Ε.Ι., και η Π.Α.Τ.Ε.Σ. /

Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. η μετονομασθείσα με το νόμο 3027/2002 Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης).

Επιπλέον, σπουδαίο ρόλο της διοργάνωσης επιμορφωτικών / εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα τελευταία έτη παίζει το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ) σύμφωνα με το Ν. 4485/2017 (άρθρο 48), το οποίο επιδιώκει με τα προγράμματα του την καλλιέργεια επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και την ανάπτυξη των γνωστικών και προσωπικών ικανοτήτων. Καταβάλλεται προσπάθεια για διδασκαλία από έγκυρους και έμπειρους εκπαιδευτές, άρτιες υλικοτεχνικές υποδομές και απονομή έγκυρων τίτλων παρακολούθησης των προγραμμάτων. Μερικά από τα είδη επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι τα προγράμματα εξειδίκευσης, τα θερινά σχολεία, οι δομημένες διαλέξεις και τα σεμινάρια.

Συνεχίζοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί χαρακτηρισμοί και κατηγοριοποιήσεις επιχειρήθηκαν από ειδικούς αναφορικά με την επιμόρφωση. Έτσι, γίνεται λόγος για ενδοσχολική και διασχολική επιμόρφωση ή για επιμόρφωση με τον εκπαιδευτή σε ρόλο κατευθυντικό ή διευκολυντικό (Παπαναούμ, Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης, 2014). Στην ενδοσχολική επιμόρφωση κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από το ίδιο σχολείο ή εκείνοι που επιμορφώνονται σε κοινότητες μάθησης / ομάδες, ενώ στη διασχολική οι μεμονωμένοι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί (συμπεριλαμβανομένων και των δικτύων).

Οι κυριότεροι τρόποι υλοποίησης τους είναι :

- a. Δια ζώσης,
- b. Εξ Αποστάσεως, με τη χρήση ειδικής πλατφόρμας και κατάλληλα προσαρμοσμένων διαδικασιών και εκπαιδευτικού υλικού, που είναι πολύ χρήσιμα λόγω του ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν άνεση χώρου και χρόνου
- c. Με συνδυασμό των δύο παραπάνω (μικτή μέθοδος)

Πριν την πραγματοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων επιβάλλεται να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με: α) τον πολύ προσεκτικό σχεδιασμό τους, δηλαδή το θέμα και τη μορφή τους, β) τις τεχνικές και τους στόχους (μεθόδευση) της διαδικασίας, αποκαλούμενες και «καλές πρακτικές» που εξειδικεύουν τους στόχους ενός σεμιναρίου, διαμορφώνουν ένα κλίμα μάθησης θετικό και κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν στην πράξη τις γνώσεις και τις πρακτικές που

αποκόμισαν, και γ) τα κριτήρια βάσει των οποίων θα κριθεί αποτελεσματική (Hallinger, 2010). Διάφορες τεχνικές μεθόδευσης, όπως είναι η μάθηση δια της λύσης προβλημάτων, ο αναστοχασμός και η συνεργατική μάθηση, βοηθούν στην επιτυχία των προγραμμάτων, γιατί ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και παίζουν μεγάλο ρόλο στη σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης με τη νέα, αλλά και με τη διδακτική τους πράξη στις σχολικές μονάδες. Μία γενικά αποδεκτή αρχή είναι η μάθηση των εκπαιδευτικών να γίνεται «συσσωρευτικά», δηλαδή κάθε νέα γνώση δομείται πάνω στην προηγούμενη, και αφού, πριν, δοκιμαστεί στην πράξη.

Μεγάλο ρόλο στη στοχοθεσία και τη θεματική των επιμορφώσεων παίζει η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, διαφοροποιείται όμως ελαφρά και αναπροσαρμόζεται κάπως με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται επίσης από το τοπικό, εθνικό ή ενδοσχολικό επίπεδο και από την πολιτική του φορέα υλοποίησης τους (Παπαναούμ, Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης, 2014).

Οι μέθοδοι με τις οποίες επιχειρείται η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Οι σπουδαιότερες από αυτές είναι:

- μέθοδοι παρουσίασης
- αναπτυξιακή πορεία
- ανοικτή εκπαίδευση
- ενεργητικές- συμμετοχικές μέθοδοι
- έρευνα-δράση

Σε κάθε περίπτωση η επιμορφωτική διαδικασία, πρέπει να εφαρμόζει σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αξιοποιούν τις διαφορές των συμμετεχόντων, και βοηθούν στο να δημιουργηθεί υποστηρικτικό και ανοιχτό περιβάλλον μάθησης. Σημαντική είναι η παραδοχή ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει το προσωπικό φάσμα νοητικών αναπαραστάσεων και γνώσεων που λειτουργούν σαν διόπτρα, μέσω της οποίας αποφασίζει σχετικά με τη δράση του γενικότερα αλλά και με τη συμμετοχή του ειδικότερα στην επιμορφωτική διαδικασία. Τέλος, μέσα από σχετικές συζητήσεις διακρίνεται η ανάγκη επιδίωξης των διανοητικών και γνωστικών στόχων της επιμόρφωσης, χωρίς, όμως, να αγνοείται ή να παραβλέπεται το συναισθηματικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων (Λιακοπούλου, 2016).

6.3. Ανάγκες Επιμόρφωσης σε Ζητήματα Ετερότητας

Εκτός από το μεταναστευτικό φαινόμενο που αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, την τελευταία δεκαετία, και άλλα φαινόμενα όπως η διεθνοποίηση και η παγκοσμιοποίηση έρχονται να ενισχύσουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Γι' αυτό το λόγο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση είναι θέμα όλων των σχολείων, ακόμα και εάν σε αρκετά από αυτά δεν υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές (Κεσίδου, 2010).

Σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι εκ των πραγμάτων οι πρωταγωνιστές, θα πρέπει να εκπαιδεύονται εκτός των άλλων στην ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την αντίσταση στον εθνικισμό με τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις του (Αναγνωστοπούλου, 2005). Περισσότερο τώρα παρά ποτέ, στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που διαμορφώνεται γύρω μας, γνωρίζουμε το σημαντικότερο ρόλο που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο έργο τους, η επιμόρφωση την οποία θα κληθούν να παρακολουθήσουν, θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικά και υπεύθυνα σχεδιασμένη (Μάρκου, 1997).

Η ομαλή ένταξη των προσφυγόπουλων στις σχολικές δομές του κράτους ανήκουν στα θέματα πρώτης προτεραιότητας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Δημιουργήθηκε για αυτόν τον λόγο και το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων ΥΠΠΕΘ . Το υπουργείο έθεσε ως στόχο την ένταξη όλων των προσφυγόπουλων στην πρωινή ζώνη της παρακολούθησης των μαθημάτων, όμως απλά οι υποδομές και το πρόγραμμα μαθημάτων από μόνα τους δε θα μπορούσαν να φέρουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν «διαπολιτισμική ικανότητα», για να προσφέρουν ουσιαστικό έργο στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σ' αυτό ακριβώς προσανατολίζεται τόσο η Ελλάδα όσο και πολλές άλλες χώρες. Κάτι τέτοιο απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις διδακτικής και παιδαγωγικής, και επίσης σαν άτομα να έχουν υψηλές αξίες και πεποιθήσεις. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να επιτελέσουν σωστά το έργο τους και να διδάξουν σε ανομοιογενείς τάξεις (Παπαναούμ, 2011).

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, πολιτισμική ταυτότητα και εθνικότητα, θα πρέπει να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα και να προβεί σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας του, κάτι που αποτελεί για αυτόν πρόκληση (Χατζηγεωργίου, 2012). Η υπερπήδηση των πολιτιστικών και όχι μόνο εμποδίων και γενικότερα η αποτελεσματική λειτουργία των Σχολικών Μονάδων ως πολυπολιτισμικές, απαιτούν οπωσδήποτε ενημερωμένους, επιμορφωμένους και ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς που να είναι σε θέση να αναμετρηθούν με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με νέες επιστημονικές θεωρήσεις συνδυαζόμενες με τη βελτίωσή τους ως άτομα και ως επαγγελματίες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο πολύ επίκαιρο και σημαντικό, από άποψη ενδιαφέροντος, έργο που έχουν αναλάβει, αυτό δηλαδή των πολυπολιτισμικών και ανομοιογενών τάξεων, με μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Γκόβαρης, 2004).

Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχουν βέβαια μεγάλες διαφορές και κατανοητό είναι ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αυτή η διαφορετικότητα, στη διοργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Δηλαδή, η στοχοθεσία και τα διάφορα θεματικά πεδία της επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση πάντα με το συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Καλές πρακτικές, καινοτόμες δράσεις και πολυπολιτισμικό σχολείο είναι τρεις όροι που περιγράφουν συνοπτικά τους τρεις πυλώνες γύρω από τους οποίους αναπτύσσονται τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2008).

Όσον αφορά τις καλές πρακτικές, είναι ένα πλέγμα δράσεων που στόχο του έχει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων. Οι δράσεις αυτές αξιολογούμενες θα πρέπει κατά το παρελθόν να έχουν αποδειχθεί επιτυχείς, αποτελεσματικές και παραδειγματικές όσον αφορά το αποτέλεσμα, την ανάπτυξη και την εφαρμογή τους σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή κατάσταση.

Οι καινοτόμες δράσεις, είναι οι δημιουργικές, συμμετοχικές και καινοτομικές εκπαιδευτικές ενέργειες που προωθούν την αλλαγή πεποιθήσεων και αρχών, τη χρήση καινούργιων παιδαγωγικών πόρων και την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών πρακτικών.

Τέλος, πολυπολιτισμικό είναι το σχολείο μέσα στο οποίο συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί. Λειτουργεί με τρόπο, ώστε να εξασφαλίζει περαιτέρω τη

συνύπαρξη των πολιτισμών αυτών με ίσους όρους και να εγγυάται την ισότητα, πολεμώντας τις διακρίσεις εις βάρος ορισμένων ομάδων. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή ιδιαίτερων εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών – κοινωνικών πρακτικών, που θα διέπονται από την αρχή της νομιμότητας και της ισοτιμίας (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Με προσεκτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων, μπορούν να βοηθηθούν οι αλλοδαποί μαθητές που εκτός από τη γλώσσα που αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο, μπορεί να έχουν να αντιμετωπίσουν και άλλα προβλήματα, όπως οι ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Είναι αρκετά δύσκολο κάποιος εκπαιδευτικός να διακρίνει, εάν για τη χαμηλή απόδοση ενός μαθητή ευθύνεται η γλώσσα ή κάποιο άλλο πρόβλημα (π.χ. η δυσλεξία) (Μπότσας, Σανδραβέλης, Κελεσιδης, & Παρασκευάς, 2013). Ακόμα και εάν κάποιος μαθητής παρουσιάζει ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, αυτό μπορεί να είναι επιφανειακό και να αφορά μόνο την προφορική του έκφραση. Η προφορική ικανότητα (συνομιλιακή ευχέρεια) δε σημαίνει αυτόματα για ένα δίγλωσσο μαθητή και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Αυτό που προτείνεται σε αυτή την περίπτωση είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σαν δεύτερη ξένη γλώσσα με συγκεκριμένες όμως και ιδιαίτερες διδακτικές πρακτικές (Cummins, 2000).

Εφαρμόζοντας τα παραπάνω, οι μαθητές και οι μαθήτριες με πολιτισμική ετερότητα στέκονται ισότιμα δίπλα στην μαθητική ομάδα που είναι κυρίαρχη πολιτισμικά. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στους μαθητές που έχουν αποτύχει ή δεν αποδίδουν ικανοποιητικά στα μαθήματα ή πρόκειται να εγκαταλείψουν το σχολείο, ή σε όσους δεν έχουν ενταχθεί στην ομάδα του σχολείου και θέλουν να το εγκαταλείψουν. Οι κοινωνικές δομές εστιάζουν ιδιαίτερα επίσης στους περιθωριοποιημένους μαθητές και πολύ περισσότερο στα παιδιά που ήρθαν αντιμέτωπα με τον ρατσισμό και έχουν γίνει αποδέκτες λεκτικής, πολιτισμικής ή φυσικής βίας (Αναγνωστοπούλου, 2005).

6.4. Στόχοι Επιμόρφωσης

Προκειμένου να φέρει αποτελέσματα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει πριν από όλα να είναι πολύ καλά σχεδιασμένο. Η σχεδίασή του αφορά πολλές παραμέτρους, μία από τις οποίες - ίσως και από τις πιο σημαντικές, είναι η στοχοθεσία.

Η στοχοθεσία είναι η πυξίδα που οδηγεί στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και δεν αφήνει να παρεκκλίνει κάποιο πρόγραμμα από την πορεία του. Για να συμβεί αυτό όμως, θα πρέπει οι στόχοι να είναι σαφείς, ξεκάθαροι και ρεαλιστικοί και κατά κάποιο τρόπο να οδηγούν σε μετρήσιμα αποτελέσματα ή εν πάση περιπτώσει σε αποτελέσματα που μπορούν να αποτιμηθούν (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ειδικότερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ένας από τους στόχους θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών πάνω στις εξελίξεις και το νέο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό που είναι κατάλληλο για την ειδικότητά τους και που θα οδηγήσει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Vosniadou&Kollias, 2001). Επιπλέον, στόχοι αποτελούν η αξιοποίηση των Επιστημών και Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, η ενημέρωση για νέα προϊόντα που θα βοηθήσουν στην αναβάθμιση των υπηρεσιών που θα προσφέρουν στη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς και η απόκτηση ευχέρειας στον χειρισμό του Διαδικτύου, των εργαλείων και των υπηρεσιών και ειδικότερα ό,τι έχει σχέση με εκπαιδευτικό λογισμικό και την εφαρμογή του στη διδακτική πράξη (Κουτσογιάννης, 2004).

Ακόμη, ως στόχοι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι και η ανάδειξη των εκπαιδευτικών σε εμπνευστή της τάξης και η βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους μαθητές, η κατανόηση των αρχών σχεδιασμού και οργάνωσης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ένταξης αυτών στη διδακτική πράξη, καθώς και η περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών (επικοινωνία, δημιουργικότητα, συνεργατικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, κριτική σκέψη) και πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Νικολάου, 2011).

Πιο αναλυτικά, οι στόχοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, θα μπορούσαν να είναι η γνώση του διεθνούς και εθνικού θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των διαφορών άλλων κοινωνικών φαινομένων και κυρίως των φαινομένων της μετανάστευσης και της προσφυγιάς καθώς και η τεράστια συμβολή και σημασία της επιμόρφωσης στην επικοινωνία και τη σύνδεση των σχολικών μονάδων με τις προσφυγικές οικογένειες και τις οικογένειες των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 2008).

Επιπλέον, στόχοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να χειρίζονται τα ζητήματα που έχουν σχέση με τις συγκρούσεις των παραδόσεων και με φυλετικές συγκρούσεις με ιδιαίτερη ευαισθησία, η κατανόηση των συνθηκών που διαμορφώνονται στη χώρα και ειδικότερα στην ελληνική

εκπαίδευση και η κατανόηση της αναγκαιότητας περί εμπλουτισμού των διδακτικών μεθόδων και των επιστημονικών γνώσεων και η γνωριμία τους με τα νέα προγράμματα σπουδών (Νικολάου, 2003).

Τέλος, ως στόχος θα μπορούσε να αναφερθεί και η ένταξη νέων μεθόδων με αντιρατσιστικό και αντιξενοφοβικό χαρακτήρα στη διδασκαλία, για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών τάξεων και των τάξεων υποδοχής, οι οποίες τάξεις περιλαμβάνουν παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Νικολάου, 2011).

6.5. Σύνδεση Επιμόρφωσης με Αποτελεσματικότητα και Αποδοτικότητα

Πολλές φορές ο όρος αποτελεσματικότητα συγχέεται με την αποδοτικότητα. Για αυτό πριν από όλα θα δοθεί ο ορισμός του καθενός, για να μπορεί στη συνέχεια να γίνει λόγος για το καθένα από αυτά ξεχωριστά.

«Η αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο η επιχείρηση πετυχαίνει τους στόχους της. Η αποδοτικότητα αφορά κυρίως την εσωτερική λειτουργία της επιχείρησης και εκφράζει τις θυσίες (κόστη) που γίνονται για την επίτευξη ενός αποτελέσματος» (Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία)¹.

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου θέματος, τη θέση της επιχείρησης έχει η πολιτεία και οι θεσμικοί φορείς που διοργανώνουν τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Πώς όμως διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης; Αρχικά, θα πρέπει να δούμε προς ποιους απευθύνονται τα σεμινάρια και σε ποιους μεταγγίζονται τα αποτελέσματά τους (Rogers, 2002).

Συνεπώς, ο πρώτος κρίκος στην αλυσίδα είναι οι εκπαιδευτικοί και οι προσδοκίες τους για ένα κυρίως τεχνοκρατικό μοντέλο επιμόρφωσης που τους παρέχει επιπλέον γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεξιότητες στη διδακτική πράξη και στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη, σχετική αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη και επάρκεια χρόνου. Στη συνέχεια, έπονται οι μαθητές και η κοινωνία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά πολλούς είναι το μέσο για τη βελτίωση του σχολείου και όχι αυτοσκοπός. Όμως, η διδασκαλία είναι μία σύνθετη διαδικασία. Έτσι, η επιμόρφωση για να είναι

¹<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C122/38/218,1098/>

αποτελεσματική θα πρέπει πρωτίστως να προσφέρει οφέλη στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στη συνέχεια με τη βελτίωση διδασκαλίας τους μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές (Γκόβαρης, 2004).

Όσον αφορά τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης πάνω στους μαθητές, ένας τρόπος που προτείνεται είναι να συνδεθούν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους (Cochran-Smith, 2001). Όμως, οι επιδόσεις των μαθητών και η αγωγή τους δεν εξαρτάται μόνο από τη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς αλλά και από πολλούς ακόμα παράγοντες, ατομικούς ή και κοινωνικούς. Ακόμη δηλαδή και αν η επιτέλεση της διδασκαλίας είναι άριστη, δεν είναι αυτονόητο ότι οι επιδόσεις των μαθητών θα είναι απόλυτα επιτυχής. Ένας καλός δείκτης αποτελεσματικότητας είναι η διαπίστωση του μέσου όρου της τάξης και της απόδοσης τους σε σχολικές δοκιμασίες του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος και η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Coleman, etal., 1996).

Τέλος, όσον αφορά το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών, είναι σίγουρο πως σε μεγάλο ποσοστό η κοινωνία που τους περιβάλλει θα διαπιστώσει την αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Ιδιαίτερα, αυτή η αλλαγή στα προσφυγόπουλα μπορεί να αποτελέσει το μέσον για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Γεωργογιάννης, 2008).

Η αποδοτικότητα είναι δύσκολο να αποτιμηθεί σε όρους κόστους διοργάνωσης και πραγματοποίησης σεμιναρίων και αποτελέσματος. Ωστόσο, ένα καλά κοστολογημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, που βασίζεται πάνω σε πραγματικές ανάγκες, επιτυγχάνει τους στόχους και αφουγκράζεται τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας και κυρίως αυτά που προκύπτουν από τις μεταναστευτικές ροές, είναι σίγουρα αποδοτικό. Ένας άλλος τρόπος προκειμένου να καταστούν πιο αποδοτικά τα προγράμματα επιμόρφωσης, ειδικά αυτά που προσβλέπουν στα προσφυγόπουλα, είναι να γίνεται προσυμβατικός έλεγχος στα ποσά των συμβάσεων που ανατίθενται σε ιδιωτικούς φορείς (Καψάλης & Ραπίδης, 2006).

6.6. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς, είναι μια συνεχόμενη διαδικασία μάθησης, με σκοπό την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και επαγγελματικών

γνώσεων, αλλά και προσωπικών ιδιοτήτων και πεποιθήσεων που θα τους καταστήσουν ικανούς προκειμένου να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η πορεία προς την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, δεν είναι αυτοποιημένη ούτε κοινή, αλλά έχει προσωπικό χαρακτήρα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έθεσε τις βάσεις της στη δεκαετία του 1980 ως αντίδραση στην τάση του να αποεπαγγελματοποιηθεί η διδασκαλία και για συρρικνωθούν οι στόχοι του σχολείου και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της τότε αγοράς εργασίας (Παπαναούμ, 2014). Για πρώτη φορά η αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με την προσωπικότητα, την ταυτότητα και την εξελικτική πορεία των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος που ο εκπαιδευτικός καλείται να παίζει έχει αλλάξει και η επιμόρφωση είναι το απαραίτητο εφόδιο που τον βγάζει από τη στασιμότητα, βοηθάει στην κοινωνικοποίησή του μέσα στον χώρο του επαγγέλματος και διαμορφώνει τις πεποιθήσεις του (Παπαναούμ, 2014).

Ένας «εννοιολογικός πλουραλισμός» σημειώνεται στο εκπαιδευτικό φάσμα, μέσω των πολλών θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνονται, καθώς οι θεωρίες αυτές έχουν διαφορετική εστίαση και στηρίζονται σε διαφορετικές παραδοχές (Bolam&McMahon, 2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης είναι μία εξελικτική διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συναισθηματική, ηθική και ψυχολογική ανάπτυξή του.

«Πράγματι, ο συνεχής χαρακτήρας της διαδικασίας μάθησης, καθώς και η ιδιοσυγκρατική ρίζα της στη ζωή του ατόμου, καθιστά δύσκολη τη διερεύνηση της και τη διαμόρφωση ενιαίου θεωρητικού πλαισίου, μπορεί όμως κανείς να αξιοποιήσει – έστω αποσπασματικά - διαπιστώσεις που οδηγούν σε επιτυχείς πρακτικές» (Kelchtermans, 2004:219). Η σωστή και συνεχής επιμόρφωση οδηγεί στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, δηλαδή στη μεγιστοποίηση έως και την «αριστεία» ως επαγγελματία, και είναι αυτή που θα καταδείξει με ποιες διαδικασίες θα αποκομίσει τις αναγκαίες αντιλήψεις, δεξιότητες και γνώσεις (Παπαναούμ, 2011).

Μέσα από την πλούσια σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύεται η τεράστια σημασία που έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε συστημικό επίπεδο. Μελέτες και συνέδρια υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης σαν στρατηγική για τη βελτίωση του σχολείου (Παπαναούμ, 2011).

6.7. Συμπεράσματα

Η επιμόρφωση αποτελεί μία διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, και διακρίνεται σε τυπική, μη τυπική και άτυπη (Κωστίκα, 2004). Με την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζονται στοχευμένα, με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Η ανάγκη για αναβάθμιση και συμπλήρωση των γνώσεων τους, καθώς και η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους είναι, πλέον, προφανής και απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την προσαρμογή τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Την επιτακτική ανάγκη για επιπλέον μόρφωση και προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα, καλούνται να καλύψουν τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι διάφορες συνεδρίες και οι διαλέξεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς (Fullan & Hargreaves, 1992). Σε κάθε περίπτωση η επιμορφωτική διαδικασία, πρέπει να εφαρμόζει σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων, αξιοποιούν τις διαφορές τους και βοηθούν στο να δημιουργηθεί υποστηρικτικό και ανοιχτό περιβάλλον μάθησης (Λιακοπούλου, 2016).

Προκειμένου να φέρει αποτελέσματα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει πριν από όλα να είναι πολύ καλά σχεδιασμένο. Η σχεδιάσή του αφορά πολλές παραμέτρους, μία από τις οποίες είναι η στοχοθεσία. Για να συμβεί, όμως, αυτό, θα πρέπει οι στόχοι να είναι σαφείς, ξεκάθαροι και ρεαλιστικοί και κατά κάποιο τρόπο να οδηγούν σε μετρήσιμα αποτελέσματα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ο ρόλος που ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει έχει αλλάξει και η επιμόρφωση είναι το απαραίτητο εφόδιο που τον βγάζει από τη στασιμότητα, βοηθάει στη κοινωνικοποίησή του μέσα στον χώρο του επαγγέλματος και διαμορφώνει τις πεποιθήσεις του (Παπαναούμ, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

7.1. Ορισμός Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην κατάλληλη συμπεριφορά και την αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και έχει ως σκοπό την κατανόηση και την αποδοχή ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Bennett, 2007).

Επομένως, σε συνθήκες πολυπολιτισμικών σχολείων είναι απαραίτητη κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια από τους μαθητές η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ένα επίπεδο αποτελεσματικής επικοινωνίας (Κεσίδου, 2010).

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας μπορεί να ορισθεί ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας πολιτισμικής μάθησης με ευρύτερους στόχους όπως είναι α. ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας, β. η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς των ατόμων, γ. η ευαισθητοποίηση στην πρόληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, δ. ο αναστοχασμός γύρω από την οικεία εθνοκεντρική στάση, ε. η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για ενσυναίσθηση και αλλαγή προοπτικής και στ. η διεύρυνση των πρακτικών της καθημερινότητας μέσα από την αλλαγή των αυτοματοποιημένων συμπεριφορών (Παπαδοπούλου, Κεσίδου & Σταυρίδου-Bausewein, 2006).

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση στις διαπολιτισμικές σχέσεις κρίνουν απαραίτητη την πολυγλωσσία, και ζητούν από τα άτομα να βασιστούν στο σύνολο των γλωσσών και των γλωσσικών ποικιλιών που απέκτησαν μέσω της εκπαίδευσής τους. Επομένως, η διαπολιτισμική ικανότητα αντιλαμβάνεται την ανάγκη των γλωσσικών ικανοτήτων των ατόμων που εμπλέκονται στις διαπολιτισμικές σχέσεις (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001). Επιπλέον, με τον όρο αυτό, γίνεται κατανοητό ότι μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης, η γλωσσική ικανότητα ή ανικανότητα των συμμετεχόντων μπορούν να διαμορφώσουν αναλόγως το αποτέλεσμα. Γενικότερα, η επικοινωνία στις διαπολιτισμικές σχέσεις, διαμορφώνονται από τις γλώσσες και τα πολιτισμικά στοιχεία που γνωρίζουν τα άτομα που αλληλεπιδρούν.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι ο ορισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας, τονίζει την ανάγκη για σεβασμό προς τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Θα πρέπει να υπάρχει πάντα σεβασμός προς τους ανθρώπους και τα

δικαιώματά τους, την αξιοπρέπεια τους και την ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων. Ωστόσο, δεν ενδείκνυται ο σεβασμός για πράξεις οι οποίες παραβιάζουν τις βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2007:37).

7.2. Οι Συνιστώσες της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Η φύση της διαπολιτισμικής ικανότητας και οι συνιστώσες της έχουν αποτελέσει θέμα ερευνών για πολλά χρόνια. Οι συνιστώσες της, που έχουν αναλυθεί περισσότερο και επικεντρώνονται σε αυτές που συμβάλλουν στην εκπαίδευση, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής (Barrett, Byram, Lazar, Mompoint-Gaillard & Philippou, 2014):

- Νοοτροπίες
- Γνώση και Κατανόηση
- Δεξιότητες
- Δράσεις

7.2.1. Νοοτροπίες

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις νοοτροπίες, τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα είναι η αξιοποίηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και της πληθώρας των απόψεων, ο σεβασμός προς τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς και η προθυμία για ενημέρωση και μάθηση για τους ανθρώπους και για τον πολιτισμό τους. Ακόμη, ως νοοτροπία αναφέρεται και η θέληση των ανθρώπων στις χώρες υποδοχής να συμπάσχουν με τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών, να αναζητούν ευκαιρίες για να συνεργαστούν και να συνδεθούν με τους ανθρώπους αυτούς και, επιπλέον, να είναι πρόθυμοι να αμφισβητήσουν ότι θεωρούνταν «φυσιολογικό» μέχρι τώρα (Barrett, et.al., 2014).

7.2.2. Γνώση και Κατανόηση

Όσον αφορά τη γνώση και την κατανόηση στη διαπολιτισμική ικανότητα, θεωρείται σημαντικό να υπάρχει κατανόηση της ετερογένειας των πολιτισμικών

ομάδων, καθώς και των επιρροών που επιδέχονται από τους πολιτισμούς τους, τη μητρική τους γλώσσα, και τις πεποιθήσεις τους. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει κατανόηση των διαδικασιών των πολιτισμικών, κοινωνικών και ατομικών αλληλεπιδράσεων, γνώση των πεποιθήσεων, αξιών, πρακτικών, διαλόγων και των προϊόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ανθρώπους που έχουν συγκεκριμένο πολιτισμικό προσανατολισμό, καθώς και επικοινωνιακή επίγνωση και επίγνωση ότι οι γλώσσες των άλλων λαών μπορούν να εκφράζουν κοινές ιδέες με ένα μοναδικό τρόπο, τις οποίες είναι δύσκολο να κατανοήσουν οι άλλοι μέσω της δικής τους γλώσσας (Barrett, et.al. , 2014).

7.2.3. Δεξιότητες

Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα αφορούν την πολλαπλή οπτική, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αποστασιοποιείται από τη δική του άποψη και να λαμβάνει υπόψη και τις απόψεις των άλλων ανθρώπων, στην γλωσσική ευελιξία, η οποία αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να αλλάζει τον τρόπο σκέψης του και να τον προσαρμόζει ανάλογα με την κατάσταση ή το περιβάλλον και στην ενσυναίσθηση, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται σε σκέψεις, πεποιθήσεις, αξίες και συναισθήματα άλλων ανθρώπων (Barrett, et.al. , 2014).

Επιπρόσθετα, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει πληροφορίες για την προσέγγιση των ατόμων με διαφορετικούς πολιτισμούς, να ερμηνεύει τους άλλους πολιτισμούς, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους συγκριτικά με τον δικό του πολιτισμό και να αντιμετωπίζει τις επικοινωνιακές απαιτήσεις ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Τέλος, αφορά την ικανότητα του ατόμου να εκτιμά και να εξετάζει τις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες και να είναι σε θέση να εξηγεί τις απόψεις του, καθώς και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα και να διαχειρίζεται τυχόν επικοινωνιακά προβλήματα και να ενεργεί ως διαμεσολαβητής, όταν χρειάζεται (Barrett, et.al., 2014).

7.2.4. Δράσεις

Παρόλο που οι νοοτροπίες, η γνώση, η κατανόηση και οι δεξιότητες θεωρούνται σημαντικές παράμετροι της διαπολιτισμικής ικανότητας, ωστόσο δεν

θεωρούνται αρκετές για να μπορέσει ένα άτομο να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικά ικανό (Lustig&Koester, 2012). Για να γίνει αυτό, θα πρέπει οι συνιστώσες που αναφέρθηκαν να εφαρμοστούν μέσω ειδικών δράσεων. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δράσεις σχετικά α. με την αναζήτηση ευκαιριών για συνεργασία με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές κατευθύνσεις, β. με τη συνεργασία με άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό προσανατολισμό σε κοινές δραστηριότητες, γ. με την αποτελεσματική και με σεβασμό επικοινωνία και αλληλεπίδραση, δ. με την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών που έρχονται αντιμέτωπες με τα ανθρώπινα δικαιώματα και ε. με την υπεράσπιση και την προστασία της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των ανθρώπων (Barrett, et.al., 2014).

Γενικώς, όσον αφορά τις δράσεις που αφορούν τη διαπολιτισμική ικανότητα, θα πρέπει να είναι ισχυρές, διαδραστικές και συμμετοχικές, με τα άτομα που συμμετέχουν να έχουν τη θέληση και τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται, να αναλάβουν ευθύνες και να δημιουργήσουν ένα κοινό έδαφος για την αποτελεσματική συμβίωση (Barrett, et.al., 2014).

Συμπερασματικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί σωστή αξιολόγηση των ατόμων, ώστε να χαρακτηριστούν ως διαπολιτισμικά ικανά (Byram, Gribkova, &Starkey, 2002), για αυτό και όπως επισημαίνεται από την Deardorff (2006), θα πρέπει να αξιολογηθεί με την παράλληλη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Αυτό θα μπορούσε, για παράδειγμα, να πραγματοποιηθεί μέσω συνεντεύξεων, παρατήρησης και στοχασμού του εαυτού μας και των άλλων, καθώς και με μελέτες περίπτωσης. Η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο σε στοιχεία που είναι εμφανή, αλλά θα πρέπει να εμβαθύνει σε κάθε περίπτωση, και να λάβει υπόψη της τις πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους (Deardorff, 2009).

7.3. Η Σπουδαιότητα της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν επιδιώκει την εξάλειψη της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, ούτε των πεποιθήσεων και των απόψεων του. Επιπλέον, δεν απαιτεί από τα άτομα διαφορετικών πολιτισμών να υιοθετήσουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις απόψεις και τις πρακτικές του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Αντιθέτως, η

διαπολιτισμική ικανότητα σχετίζεται με την δυνατότητα του ατόμου να είναι ανοιχτό, να ενδιαφέρεται για τους άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους και να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να δέχεται τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις αξίες των διαφορετικών πολιτισμών (Barrett, et.al., 2014).

Γενικώς, επιδιώκει συνεχώς να υπάρχει αλληλεπίδραση και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων όπου η διαφορετικότητα είναι εμφανής. Επιτρέπει στους ανθρώπους να γίνουν «μεσολαβητές» και να ερμηνεύσουν τις διαφορετικές απόψεις και στάσεις, ώστε να υπάρξει ειρηνική και αποτελεσματική συμβίωση. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων με διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν να αποτελέσουν πηγή προσωπικής ανάπτυξης (Deardorff, 2009).

Επιπρόσθετα, λόγω της γνώσης που εμπεριέχεται στη διαπολιτισμική ικανότητα, τα άτομα έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των «διαφορετικών» ατόμων προς όφελός τους, έτσι ώστε να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να μεταβάλλουν – εάν αυτό κριθεί απαραίτητο – τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για τη διαφορετικότητα (Lustig&Koester, 2012).

Παρόλο που είναι ιδιαίτερα δύσκολο το άτομο να απαλλαγεί από τις πεποιθήσεις του και τις αξίες του, τα άτομα που διαθέτουν πολιτισμική ικανότητα, έχουν αναπτύξει, μέσω της τριβής με τις άλλες κουλτούρες, ένα ιδιαίτερο κριτικό πνεύμα με έντονη κατανόηση προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Για το λόγο αυτό, η διαπολιτισμική ικανότητα όχι μόνο ενισχύει τη γνώση και την κατανόηση για τους άλλους ανθρώπους, αλλά ενισχύει και την αυτογνωσία και την αυτοσυνειδησία (Barrett, et.al., 2014).

Συνεχίζοντας, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η αναγκαιότητα της πολυγλωσσίας, καθώς αποτελεί σημαντικό μέσο για την αποτελεσματική επικοινωνία και τη διαπολιτισμική ικανότητα. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η σχέση της γλωσσικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των πολιτισμικών απόψεων, πεποιθήσεων και πρακτικών με τις οποίες συνδέεται (Barrett, et.al., 2014).

Τέλος, είναι σημαντικό, να γίνει κατανοητό ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης πρέπει να εφαρμοστεί σε συνδυασμό και παράλληλα με μέτρα για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και των διαρθρωτικών μειονεκτημάτων και προσφέροντας ιδιαίτερη βοήθεια σε όσους έχουν κοινωνικό - οικονομικά προβλήματα, αναλαμβάνοντας δράση για την καταπολέμηση των

διακρίσεων και την αποκατάσταση των εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων (Barrett, et.al., 2014).

7.4. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εξελίξεις στο κοινωνικό περιβάλλον, η μετατροπή των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές και η αυξημένη ετερότητα, έχουν υποχρεώσει το εκπαιδευτικό σύστημα να επαναπροσδιοριστεί στις νέες συνθήκες. Κατ' επέκταση, θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις νέες αυτές συνθήκες της σχολικής κοινωνίας (Πριοβόλου 2001).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις έρευνες των Μάρκου (1997), Νικολάου (2000), Αθανασίου & Γκότοβος (2002), Κοσσυβάκη (2002), Παπαχρήστος & Παλαιολόγου (2002), Γκόβαρης (2005), Καρατζιά & Σπινθουράκη (2005), Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου (2005), κλπ. οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται κατάλληλα προετοιμασμένοι για τις νέες αυτές συνθήκες, καθώς βιώνουν δυσκολίες σε τομείς, όπως η επικοινωνία, διατρέχονται από ξενοφοβικές απόψεις και στερεοτυπικές ιδέες, και η κατάρτισή τους από τις σπουδές τους είναι ελλιπής σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμικότητα (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005). Γενικώς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους αναποτελεσματικούς και ανέτοιμους να ανταπεξέλθουν στις διδακτικές ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων (Καρλατήρα, 2002). Το ίδιο, όμως, υποστηρίζουν και ο Γκότοβος και ο Γεωργογιάννης, οι οποίοι αναφέρουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα είναι ελλιπής και οι ίδιοι δεν μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που λαμβάνουν (Γεωργογιάννης, 2004) (Τρίγκα, 2005).

Έτσι λοιπόν, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και στην ετερότητα, θέτει το ζήτημα της ετοιμότητάς τους. Για να γίνει σαφέστερο, ως διαπολιτισμικά έτοιμος ορίζεται «ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε κοινωνία» (Banks J. , 2004) (Γεωργογιάννης, 2004).

Ενώ, ως διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζεται «η επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, οι γνώσεις και η επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όσον αφορά τα θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και την ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής» (Κοσσυβάκη, 2002:44).

Με βάση τον ορισμό αυτό, αλλά και σύμφωνα με τον Banks (2004), ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός συμβάλλει α. στην διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών, β. στην εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που επιβάλλουν την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των διακρίσεων και επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου, γ. στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, τη φυλή, το πολιτιστικό υπόβαθρο κλπ (Γρεκός, 2019).

Ωστόσο, η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στο μορφωτικό επίπεδο που πρέπει να έχει, αλλά και στις δυνατότητες να εφαρμόσει στην πράξη τις θεωρητικές του γνώσεις, με τον κατάλληλο σχεδιασμό και τον εμπλουτισμό των διδακτικών του μεθόδων. Η πρακτική άσκηση και η εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη και στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει και την εκπαιδευτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2004). Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τι να διδάξει και με ποιον τρόπο, θα πρέπει να έχει γνώσεις και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στη νέα πραγματικότητα και να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε εμπόδιο μπορεί να προκύψει (Γεωργογιάννης, 2006).

Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών είναι η ένταξη στην κοινωνία των πληθυσμών που διαφέρουν από τον ελληνικό πληθυσμό. Προϋπόθεση του στόχου αυτού αποτελεί «η διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής ετοιμότητας τους, για να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό τους έργο με τους πληθυσμούς αυτούς» (Γεωργογιάννης, 2009:39). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους ώστε να προωθήσουν την συνεργατικότητα και την αλληλεγγύη μέσα στην

τάξη και να κάνουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002).

Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας όσον αφορά συγκεκριμένους γνωστικούς, εμπειρικούς, προσωπικούς και επαγγελματικούς τομείς της διδακτικής μπορούν να προσδιοριστούν και να οριοθετηθούν σε δεκαέξι σημεία, τα οποία είναι τα εξής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003):

- Να έχει αναπτύξει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα, καθώς και κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων.
- Να έχει αντιληφθεί τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και να μπορεί να παρεμβαίνει σε επίπεδο σχολικής τάξης.
- Να έχει επίγνωση των σχολικών πρακτικών οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων για την πρόληψη των αρνητικών αποτελεσμάτων τους και να είναι σε θέση να εφαρμόζει διδακτικές παρεμβάσεις που να λειτουργούν αντισταθμιστικά.
- Να προσεγγίζει με ενδιαφέρον και να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ και τις προηγούμενες εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών του, να προσπαθεί να κατανοήσει το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και να τους παρέχει κίνητρα μάθησης.
- Να έχει αναπτύξει θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες όλων των μαθητών του και να εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές υψηλών γνωστικών στόχων.
- Να δημιουργεί ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας, μείωσης των παραδοσιακών αντιλήψεων που δημιουργούν προκαταλήψεις και να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου αλληλεπιδραστικού, επικοινωνιακού και συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη για όλους τους μαθητές του, το οποίο θα προάγει την κοινωνική συνοχή των ανομοιογενών ομάδων.
- Να αναπτύσσει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές του προσπαθώντας να κατανοήσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες και κώδικες επικοινωνίας και να υιοθετεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση του μαθητή ως ξεχωριστού ατόμου που έχει τη δική του αξία.
- Να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές.

- Να γνωρίζει τι σημαίνουν οι έννοιες Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση καθώς και τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές.
- Να γνωρίζει για τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, επιπροσθέτως να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διδασκαλία των αλλόφωνων μαθητών του σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ανάλογα με το επίπεδο διγλωσσίας στο οποίο βρίσκονται.
- Να γνωρίζει και να παρακολουθεί τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές προκειμένου να διδάξει σε τάξεις με παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές και να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές για τη γνωστική και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αυτών.
- Να μπορεί να σχεδιάζει και να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ξένης γλώσσας για αλλόφωνους μαθητές.
- Να μπορεί να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για τη στήριξη αλλόφωνων μαθητών του, οι οποίοι ενδεχομένως εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση και τη συμπεριφορά, καθώς και για την υποστήριξη των οικογενειών τους. Επιπλέον, να αναγνωρίζει εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορεί να ανατρέξει σε πηγές ανεύρεσης πληροφοριών για την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών μαθητών του.
- Να παρακολουθεί τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μάθηση, τη γλωσσική ανάπτυξη και τον πολιτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.
- Να αναπτύσσει τη δική του προσωπική θεωρία με βάση τη βιωματική του εμπειρία και επικοινωνία με τους μαθητές του

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι στη νέα σχολική πραγματικότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, για αυτό και η διαπολιτισμική του ετοιμότητα κρίνεται αναγκαία. Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός έχει θεωρητικές γνώσεις, αλλά έχει και την ικανότητα να τις εφαρμόσει στην πράξη. Ακόμη, μπορεί να διαχειριστεί θέματα που σχετίζονται με την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, την

συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Ενώ, τέλος, υιοθετεί μια διαπολιτισμική συμπεριφορά και δημιουργεί θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.

7.5. Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μια βασική ικανότητα που απαιτείται για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη μέσα σε έναν πολιτισμικά ποικιλόμορφο κόσμο. Σχετίζεται με τη συμπεριφορά και την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Bennett, 2007). Πρόκειται για μια κατάσταση, η οποία τονίζει τον σεβασμό προς τον άλλο και δεν επιδιώκεται μόνο μέσα από συνιστώσες, όπως είναι η νοοτροπία, οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δεξιότητες του ατόμου, αλλά και μέσα από την δραστηριοποίηση και την εκπαίδευση, τόσο του ατόμου, όσο και της κοινωνίας, εξοπλίζοντάς τους με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Barrett, et.al., 2014).

Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό, να γίνει κατανοητό ότι δεν μπορεί να αποκτηθεί αυτοβούλως ή μέσω των επαφών και των συναντήσεων με αλλά άτομα που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, εάν η επικοινωνία πραγματοποιείται υπό ακατάλληλες συνθήκες.

Ωστόσο, η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω διαφόρων διαπολιτισμικών εμπειριών, όπως η συμμετοχή σε διαπολιτισμικά γεγονότα κατάλληλα οργανωμένα, ή τη συμμετοχή σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Barrett, et.al., 2014). Τέλος, θεωρείται ιδιαίτερος σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα ενός ατόμου δεν ολοκληρώνεται ποτέ, ωστόσο, εμπλουτίζεται συνεχώς με τη συνεχή επαφή με διαφορετικούς τύπους διαπολιτισμικών συναντήσεων (Barrett, et.al., 2014).

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα βασίζεται στις θεωρητικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, αλλά και στην ικανότητα του να τις εφαρμόζει στην πράξη (Γεωργογιάννης, 2004). Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών είναι η ένταξη στην κοινωνία των πληθυσμών που διαφέρουν από τον ελληνικό πληθυσμό (Γεωργογιάννης, 2009). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, ώστε να προωθήσουν την συνεργατικότητα και την αλληλεγγύη μέσα στην τάξη και να κάνουν τη διδασκαλία

τους αποτελεσματικότερη (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002). Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι στη νέα σχολική πραγματικότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, για αυτό και η διαπολιτισμική του ετοιμότητα κρίνεται αναγκαία.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Στο σημείο αυτό, προτού, δηλαδή, αναλυθούν τα αποτελέσματα από την πρωτογενή έρευνα που πραγματοποιήθηκε, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να αναφερθούν μερικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο και σχετίζονται με την επιμόρφωση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχικά, λοιπόν, η Παπαναούμ (2004)πραγματοποίησε έρευνα με θέμα ««Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί». Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται σε σχολεία με αυξημένα ποσοστά ξένων μαθητών, βιώνουν έντονα συναισθήματα, όπως ανεπάρκεια, ανασφάλεια και άγχος, καθώς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων (Παπαναούμ, 2004).

Επιπλέον, οι Κοτταρίδη και Βαλάση-Αδάμ (2006), διεξήγαγαν έρευνα, μέσω του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, σε 203 εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 40% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν τους μαθητές να διαμορφώσουν μια πολυπολιτισμική κουλτούρα (Χατζηγεωργίου, 2006). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Καρατζιά και Σπινθουράκη (2005), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός, αν όχι ανύπαρκτος.

Ακόμη, ο Γεωργογιάννης (2010) στην έρευνά του με τίτλο «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης» αναφέρει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε σε θεωρητικό, αλλά ούτε και σε πρακτικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, ο Σιμόπουλος (2014) διεξήγαγε έρευνα σε 211 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, και διαπίστωσε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτών, χαρακτηρίζονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα και πρακτικές υποτίμησης ορισμένων ομάδων εκπαιδευομένων. Μειοψηφική (της τάξης

του 20-25%) εμφανίζεται η ομάδα των εκπαιδευτών που είναι ανοιχτοί στη διαπραγμάτευση των παραδοχών, δημιουργώντας χώρους διαλόγου και κριτικού στοχασμού.

Συνεχίζοντας, η έρευνα της Καρανικόλα (2015) είχε ως στόχο να διαπιστώσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα και κατά πόσο η ικανότητα αυτή επηρεάζεται από το φύλο, την περίοδο κτήσης πτυχίου, το επίπεδο εκπαίδευσης, την κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία την οποία έχουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προσανατολισμένοι στο στάδιο της αποδοχής της ετερότητας, με τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και δράσης να φαίνεται ότι έχει ξεπεραστεί. Ακόμη, το φύλο και το βασικό επίπεδο των σπουδών δε φαίνεται να επηρεάζουν την κλίμακα στο σύνολό της. Ωστόσο, οι παραπάνω σπουδές επηρεάζουν σημαντικά τις υποκλίμακες της ελαχιστοποίησης και αποδοχής της ετερότητας, ενώ η εμπειρία με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις υποκλίμακες της άρνησης και της άμυνας. Επιπλέον, από την παραπάνω έρευνα προκύπτει πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων έχει επαρκές ή καλό επίπεδο γνώσεων αναφορικά με ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς την συνδέουν με τον σεβασμό, την κατανόηση και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ωστόσο, θεωρούν πως η καθοδήγηση που έχουν από τα στελέχη της εκπαίδευσης στη διαχείριση ή την επίλυση ζητημάτων πολιτισμικής ετερότητας είναι ανεπαρκής. Τέλος, το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται από την περίοδο κτήσης του πτυχίου και τις επιπλέον σπουδές που έχουν κάνει.

Επιπλέον, η Καλπατσινίδου (2017), διεξήγαγε έρευνα με σκοπό την εξέταση, μέσω ποσοτικής μεθόδου, της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απαιτήσεις του ρόλου τους και τα βασικά σημεία τα οποία προσδιορίζουν τις ελλείψεις τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πλήρως τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα», που απαιτεί επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, γνώσεις και κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και ικανότητα διαπολιτισμοποίησης των περιεχομένων της διδασκαλίας και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους. Ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών με εισαγωγή μαθημάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα καθώς και την εκπόνηση βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού μέσω πανεπιστημιακών

προγραμμάτων και της διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων από πιστοποιημένους φορείς.

Επιπρόσθετα, η Δέδε (2018), πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του Νομού Αργολίδας, για την εθνική του ταυτότητα, καθώς και την επίδραση αυτών των αντιλήψεων στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητά του. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως ο βαθμός ετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι περιορισμένος. Σαφέστερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται, βάσει των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, να παραμένει σε σημαντικό βαθμό εθνοκεντρικό. Επιπλέον, προκύπτει πως ο βαθμός διαπολιτισμικής επιστημονικής κατάρτισης και ικανότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο. Στην δήλωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια του διδακτικού προσωπικού η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 82,3% των εκπαιδευτικών, τείνει να συμφωνεί πως αυτή είναι ελλιπής αποτελώντας μια από τις δυσχέρειες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητάς τους, όπως μετρήθηκε με βάση τις απαντήσεις τους στην υιοθέτηση πρακτικών διαπολιτισμικού χαρακτήρα, κρίνεται ως μέτριος για το 62,1% των εκπαιδευτικών και υψηλός για το 33,1% αυτών.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα της Μπασδάρα (2019), η ικανότητα της διαπολιτισμικής επάρκειας αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτών ενηλίκων, ειδικότερα όταν έχουμε να κάνουμε με μετανάστες εκπαιδευόμενους. Η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσης εργασίας, κατέδειξε ορισμένες ισχυρές συνδέσεις ανάμεσα: στα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτών και τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, την ικανότητά τους να διαχειριστούν την τάξη των ενηλίκων μεταναστών και την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την προσωπική ανάγκη για καλλιέργεια και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Κλείνοντας, από τα παραπάνω παρατηρείται ότι κοινό σημείο των ερευνών που αναφέρθηκαν αποτελεί η ανεπάρκεια και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η ανάγκη για επιμόρφωσή τους πάνω στο αντικείμενο αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας που στοχεύει στη διερεύνηση της επιμόρφωσης, των ικανοτήτων και της επάρκειας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, στις ενότητες που ακολουθούν, θα γίνει παρουσίαση της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του υλικού, του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και του δείγματος της έρευνας.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στην υπάρχουσα κατάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Και εν συνεχεία, μέσω της ποιοτικής έρευνας, γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της, οι οποίοι καθορίστηκαν σύμφωνα με την ανασκόπηση αυτή.

Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τη σημερινή κατάσταση και την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση, κρίθηκε από τη συγγραφέα, με τη βοήθεια του επιβλέποντος καθηγητή, να ερευνηθεί εκτενώς το θέμα αυτό, τόσο από πλευράς πρωτογενούς έρευνας, όσο και από πλευράς δευτερογενούς έρευνας.

9.1. Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι ικανότητες και η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της ΠΕ καθώς και το είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να αποτελέσουν αξιόλογο μέσο για την ποιοτική εκπαίδευση τόσο των Ελλήνων μαθητών, όσο και των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Αποσαφηνίζοντας τον σκοπό της έρευνας, μπορούν να ταξινομηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- Είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
- Είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών;

- Ποιες είναι οι προϋποθέσεις ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

Προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε η παρακάτω ποιοτική έρευνα. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω επτά συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, ο οποίος αποτελεί το νομό στον οποίο δραστηριοποιείται επαγγελματικά και η συγγραφέας. Οι συνεντεύξεις περιείχαν ερωτήσεις σχετικά με την επιμόρφωση, την ετοιμότητα και την επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό στόχο να διερευνήσει σε βάθος το θέμα που μελετάται. Με την ποιοτική έρευνα μελετώνται σε μεγάλο βαθμό οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα δεδομένα των απόψεων, των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα. Ο ερευνητής, που παίρνει τις συνεντεύξεις, έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα ως έχουν (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008). Η ποιοτική έρευνα απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή και την εκτενή μελέτη του θέματος, καθώς είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν και να αναφερθούν όλα τα στοιχεία και τα σχόλια που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Eisner, 1991).

Επιπρόσθετα, η ποιοτική έρευνα δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να αναλύσει το εξεταζόμενο θέμα σε βάθος. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι στην ποιοτική έρευνα δεν καταγράφονται απλώς οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, αλλά αναλύονται, κυρίως με βάση τις γνώσεις – κουλτούρα του ερευνητή. Ο ερευνητής θα πρέπει να ερμηνεύσει τα δεδομένα του και να εξάγει συμπεράσματα χρησιμοποιώντας την προσωπική του άποψη και την κριτική του σκέψη (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008). Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή (Eisner, 1991). Τέλος, παρόλο που πρόκειται για μια μέθοδο αρκετά απαιτητική και χρονοβόρα, μέσω της ποιοτικής έρευνας δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει το υπό μελέτη θέμα και από μια διαφορετική οπτική γωνία (Mason, 2009).

9.2. Η Διαδικασία Συλλογής του Υλικού

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς ΠΕ, ενώ για την περάτωση της ποιοτικής μελέτης με μέσο τη συνέντευξη, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, έτσι ώστε να μην παρεκκλίνουν οι συνεντευξιαζόμενοι, αλλά και η ερευνήτρια από τον πυρήνα του θέματος.

Με στόχο να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν παραπάνω, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε επτά εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι το υλικό πάνω στο οποίο βασίστηκε η συγκεκριμένη μελέτη προήλθε από επτά ηχογραφήσεις ομιλιών, όπου η ερευνήτρια, υπέβαλλε ερωτήσεις στον συνεντευξιαζόμενο, με στόχο να αποσπάσει τις απαιτούμενες πληροφορίες. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της δομημένης συνέντευξης και οι ερωτήσεις που τέθηκαν είχαν ως στόχο να καταγράψουν τις απόψεις των ίδιων των εργαζομένων.

Η έρευνα διήρκησε περίπου τέσσερις μήνες, αρχίζοντας από τη συλλογή και τη δημιουργία των ερωτήσεων και στη συνέχεια με την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων κατά το διάστημα 1 με 30 Σεπτεμβρίου 2019. Οι συνεντεύξεις είχαν κατά μέσο όρο διάρκεια 20 λεπτά. Ενώ, τέλος, θα πρέπει να τονισθεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από διαφορετικά σχολεία, με διαφορετικά χρόνια εμπειρίας και διαφορετικές γνώσεις επί του θέματος.

9.3. Το Εργαλείο της Έρευνας – Συνέντευξη

Η δημιουργία των ερωτήσεων βασίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα που προηγήθηκε. Η μελέτη της επιμόρφωσης, της ετοιμότητας και της επάρκειας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναμένεται να διενεργηθεί μέσω ερωτήσεων με τη μορφή της δομημένης συνέντευξης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, η μελέτη της επιμόρφωσης διερευνήθηκε ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να γνωστοποιήσουν στην ερευνήτρια την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τους φορείς που υλοποίησαν τέτοιου είδους προγράμματα, τη διάρκειά τους, τη θεματολογία τους και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν τα προγράμματα αυτά. Επιπλέον, τους

ζητήθηκε να αναφέρουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα.

Συνεχίζοντας, η μελέτη της ετοιμότητας και της επάρκειας διερευνήθηκε ζητώντας από τους συνεντευξιζόμενους να γνωστοποιήσουν στη συγγραφέα την εμπειρία τους, τις δυνατότητες τους, τις δεξιότητες τους και τις γνώσεις τους πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Ακόμη, τους ζητήθηκε να αναφέρουν τη γνώμη τους, σύμφωνα με την εμπειρία τους, για τις πρακτικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν την αποτελεσματικότερη διαδικασία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα εμπόδια που υπάρχουν στο θέμα αυτό, τόσο μέσα στις τάξεις, όσο και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Συγκεντρωτικά, οι ερωτήσεις, στις οποίες βασίστηκε η συνέντευξη των συνεντευξιζόμενων, παρουσιάζονται στο παράρτημα, που ακολουθεί στο τέλος της εργασίας.

9.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων, αρχικά καταγράφηκαν και ύστερα μελετήθηκαν αναλυτικά. Το τελευταίο βήμα πριν την ανάλυση ήταν η κωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προκειμένου να ταξινομηθούν και να τεθούν σε μια νέα θεωρητική προσέγγιση. Η μελέτη ολοκληρώθηκε όταν υπήρχε η αίσθηση ότι τα εμπειρικά στοιχεία αρκούν για να δημιουργήσουν μια ανάλυση σε βάθος και να απαντήσουν στις ερευνητικές ερωτήσεις (Patton & Appelbaum, 2003).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα γίνει μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Ενώ, θα πραγματοποιηθεί και μια σύγκριση των απόψεων των συμμετεχόντων ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωμένη άποψη επί του θέματος. Η ανάλυση θα πραγματοποιηθεί μελετώντας τις συνεντεύξεις ανά θεματικό άξονα, οι οποίοι καθορίζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και τη σχετική βιβλιογραφία. Έτσι, λοιπόν, οι θεματικοί άξονες είναι οι εξής:

- **Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών** → Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- **Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών** → Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να εργαστούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

- **Ικανότητα των Εκπαιδευτικών** → Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών;
- **Διδακτικές Προϋποθέσεις** → Ποιες είναι οι προϋποθέσεις, ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

9.5. Εξασφάλιση Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας της Έρευνας

Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1982), τα κριτήρια τα οποία εξετάζονται, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας ποιοτικής έρευνας, είναι τα εξής:

- Η αξιοπιστία της έρευνας, αφορά τον σχεδιασμό της έρευνας και την ποιότητα των δεδομένων, καθώς και την εμπιστοσύνη των αποτελεσμάτων.
- Η μεταβιβασιμότητα / γενικευσιμότητα της έρευνας, αφορά τον βαθμό των ευρημάτων που μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα ευρύτερα σύνολα παρόμοιων περιπτώσεων με το δείγμα
- Η βασιμότητα της έρευνας αφορά την αναζήτηση στοιχείων, ώστε να εξεταστούν παράγοντες αστάθειας και μεταβολών.
- Η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας, αφορά την αντικειμενικότητα των δεδομένων.

Συγκεκριμένα, με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν, η αξιοπιστία της έρευνας βασίζεται στο γεγονός ότι η συνέντευξη σχεδιάστηκε πολύ προσεκτικά, προσπαθώντας τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερωτήσεις να επιβεβαιώνονται από έγκυρες πηγές της βιβλιογραφίας, με απώτερο σκοπό να συνδέονται με τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Επιπλέον, η ερευνήτρια αφιέρωσε χρόνο για τη μελέτη της βιβλιογραφίας, των ερευνών που έχουν ήδη υλοποιηθεί, και σε συνδυασμό με την εμπειρία της, δημιούργησε το θεωρητικό μέρος της εργασίας αλλά και τις ερωτήσεις της συνέντευξης που αποτελεί τη βάση του ερευνητικού μέρους. Τέλος, η αξιοπιστία της έρευνας βασίστηκε και στους ελέγχους που πραγματοποίησε ο επιβλέπων καθηγητής.

Συνεχίζοντας, όσον αφορά τη μεταβιβασιμότητα / γενικευσιμότητα, και τη βασιμότητα – επιβεβαιωσιμότητα τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν με τον πιο

αναλυτικό τρόπο και με γνώμονα την ειλικρίνεια, ώστε οι αναγνώστες να «ενταχθούν» και να κατανοήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το θέμα.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τη βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητα, η ερευνήτρια συγκέντρωσε, ανέλυσε και παρουσίασε τα δεδομένα με πειθαρχία και αυτοέλεγχο, ενώ ταυτόχρονα παρουσίασε με ακρίβεια και με συστηματικότητα τα βήματα και τις διαδικασίες της έρευνας. Ενώ, τέλος, η ερευνήτρια, ερμήνευσε τα αποτελέσματα, εξήγαγε συμπεράσματα και πρότεινε εναλλακτικές λύσεις (Συμεού, 2007).

9.6. Ηθική Δεοντολογία της Έρευνας

Εκτός από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει και η ηθική δεοντολογία της. Για να εξασφαλιστεί, λοιπόν, η δεοντολογία της παρούσας έρευνας, η συγγραφέας βασίστηκε στις αρχές της, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίστηκαν ως πρόσωπα, και όχι ως «αντικείμενα» ή «υποκείμενα» από τα οποία συλλέγονται πληροφορίες (Howitt, 2010). Ακόμη, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια, από την συγγραφέα, ώστε να αναπτυχθεί μια άμεση σχέση και επαφή με τους συμμετέχοντες, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, με τους συμμετέχοντες να εκφράζουν τις απόψεις και τα πιστεύω τους ευκολότερα, και την ερευνήτρια να απολαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες (Willig, 2008).

Επιπλέον, η ερευνήτρια ενημέρωσε εξ αρχής τους συμμετέχοντες για τις προθέσεις της, το λόγο για τον οποίο πραγματοποιείται η έρευνα, τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν και για τη διάθεση των πληροφοριών που θα λάβει (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπρόσθετα, τονίστηκε από την ερευνήτρια ότι η έρευνα θα διεξαχθεί με απόλυτη εχεμύθεια, ανωνυμία και εμπιστευτικότητα (Traianou, 2014).

9.7. Περιορισμοί της Έρευνας

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η παρούσα έρευνα βασίζεται στην εξαγωγή συμπερασμάτων σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, αλλά και σε συγκεκριμένο τόπο. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι

παρόλο που καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια από την ερευνήτρια να αποτυπώσει, όσο το δυνατόν, καλύτερα και αποτελεσματικότερα το θέμα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και επάρκειας των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και τεκμηριωμένα, δημιουργήθηκαν και αρκετοί προβληματισμοί.

Αρχικά, ο προβληματισμός που υπάρχει αφορά το περιορισμένο δείγμα της έρευνας, καθώς αυτό αποτελείται μόνο από επτά εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στον νομό Αιτωλοακαρνανίας. Επιπλέον, το μικρό χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αποτελεί έναν ακόμη προβληματισμό και περιορισμό.

Παρόλα αυτά, με τα υπάρχοντα δεδομένα, η ερευνήτρια κατέθεσε το 100% των δυνατοτήτων της με σκοπό την πραγματοποίηση της έρευνας και την αντικειμενική ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

9.8. Το Δείγμα της Έρευνας

Όπως αναφέρθηκε ήδη, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είναι εν ενεργεία και επιλέχθηκαν τυχαία, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενικότερα. Επιπλέον, δόθηκε περισσότερη έμφαση στην καταλληλότητα των συμμετεχόντων, παρά στον αριθμό τους, καθώς όπως αναφέρουν και οι Cohen&Manion (1994:244), «το σωστό μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τον στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού».

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιζόμενων (Φύλο - Ηλικία)

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ
1	Γυναίκα	40-50 ετών
2	Γυναίκα	30-40 ετών
3	Άνδρας	30-40 ετών
4	Γυναίκα	Άνω των 50 ετών

5	Άνδρας	40-50 ετών
6	Γυναίκα	40-50 ετών
7	Γυναίκα	30-40 ετών

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό από τον πίνακα 1, από τους επτά συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 2 ήταν άνδρες και οι 5 γυναίκες. Επιπλέον, 3 από τους επτά συνεντευξιαζόμενους ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 30 έως 40 ετών (1 άνδρας – 2 γυναίκες), 3 στην ομάδα από 40 έως 50 ετών (1 άνδρας – 2 γυναίκες) και 1 γυναίκα ανήκε στην ομάδα άνω των 50 ετών.

Πίνακας 2: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων (Σπουδές – Εμπειρία)

Α/Α	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ
1	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος • Μεταπτυχιακό 	15 έτη και άνω
2	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος 	1-5 έτη
3	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος 	1-5 έτη
4	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος • Μεταπτυχιακό 	15 έτη και άνω
5	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος 	15 έτη και άνω

6	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος • Διδακτορικό 	15 έτη και άνω
7	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος • Μεταπτυχιακό 	10-15 έτη

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις σπουδές των συμμετεχόντων, παρατηρείται από τον πίνακα 2, ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου του τμήματος παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Ακόμη, ένας εκ των επτά είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου, που όμως δεν σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και 3 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, σε διαφορετικό αντικείμενο από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος, δυο από τους συμμετέχοντες διαθέτουν από 1 έως 5 έτη εμπειρίας, ένας από 10 έως 15 έτη και τέσσερις πάνω από 15 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση.

Τέλος, στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ξένες γλώσσες με παρουσίαση αυτών. Αναλυτικότερα, το σύνολο των ερωτηθέντων γνωρίζει την αγγλική γλώσσα, ενώ δύο από αυτούς γνωρίζουν και γαλλικά και ένας γνωρίζει και ιταλικά.

Πίνακας 3: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων (Ξένες Γλώσσες)

A/A	ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ
1	Ναι	<ul style="list-style-type: none"> • Αγγλικά • Γαλλικά
2	Ναι	<ul style="list-style-type: none"> • Αγγλικά
3	Ναι	<ul style="list-style-type: none"> • Αγγλικά
4	Ναι	<ul style="list-style-type: none"> • Αγγλικά • Γαλλικά • Ιταλικά

5	Ναι	• Αγγλικά
6	Ναι	• Αγγλικά
7	Ναι	• Αγγλικά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι ικανότητες και η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της ΠΕ καθώς και το

είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να αποτελέσουν αξιόλογο μέσο για την ποιοτική εκπαίδευση τόσο των Ελλήνων μαθητών, όσο και των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων, αρχικά καταγράφηκαν και ύστερα μελετήθηκαν αναλυτικά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Ενώ, πραγματοποιήθηκε και μια σύγκριση των απόψεων των συμμετεχόντων, ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωμένη άποψη επί του θέματος. Η ανάλυση γίνεται μελετώντας τις συνεντεύξεις ανά θεματικό άξονα, οι οποίοι καθορίζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Έτσι, λοιπόν, οι θεματικοί άξονες είναι οι εξής:

- **Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών** → Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- **Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών** → Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να εργαστούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
- **Ικανότητα των Εκπαιδευτικών** → Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών;
- **Διδακτικές Προϋποθέσεις** → Ποιες είναι οι προϋποθέσεις, ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη;

10.1. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Ξεκινώντας με τον 1^ο θεματικό άξονα, ο οποίος σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρατηρείται ότι οι πέντε από τους επτά συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή ημερίδες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι φορείς, η διάρκεια και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν τα σεμινάρια αυτά εμφανίζονται στον πίνακα 4. Πιο αναλυτικά, τα περισσότερα σεμινάρια ήταν εξ' αποστάσεως, ενώ οι ημερίδες απαιτούσαν τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού. Ακόμη, η διάρκειά τους ήταν από 350 ώρες έως 410 ώρες, ενώ υπήρχαν και εβδομαδιαία και ημερήσια. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που παρακολούθησε κάποιο σεμινάριο ή / και ημερίδα, το έκανε από προσωπική επιλογή.

Πίνακας 4: Παρακολούθηση Επιμορφωτικών Προγραμμάτων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

A/A	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΦΟΡΕΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΤΡΟΠΟΣ
1	Ναι	Κέντρο Επιμόρφωσης και Διαβίου Μάθησης (Κ.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ.) - ΕΚΠΑ	7 μήνες (410 ώρες)	Προσωπική Επιλογή	Εξ' αποστάσεως
2	Ναι	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	7 μήνες	Προσωπική Επιλογή	Εξ' αποστάσεως
3	Ναι	Κέντρο Επιμόρφωσης και Διαβίου Μάθησης (Κ.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ.) - ΕΚΠΑ	7 μήνες (410 ώρες)	Προσωπική Επιλογή	Εξ' αποστάσεως
4	Ναι	Ίδρυμα Γουλανδρή	Ημερήσια / Εβδομαδιαία	Προσωπική Επιλογή	Φυσική Παρουσία
5	Ναι	Πανεπιστήμιο Πατρών / Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου - Πρώην	350 ώρες / Ημερήσια	Προσωπική Επιλογή	Εξ' αποστάσεως / Φυσική Παρουσία

		Σχολικοί Σύμβουλοι			
6	Όχι	-	-	-	-
7	Όχι	-	-	-	-

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη θεματολογία των σεμιναρίων και των ημερίδων, παρατηρείται ότι σχετίζονταν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική προσέγγιση που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Αναλυτικότερα, συζητηθήκαν θέματα που σχετίζονται με την ετερότητα στην κοινωνία και το σχολείο, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Επιπλέον, αναλύθηκαν ζητήματα σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, τις μεθόδους και τις τεχνικές εκπαίδευσης στα σχολεία αυτά και την ένταξη των νέων μαθητών σε αυτά. Τέλος, στα σεμινάρια που παρακολούθηθηκαν αναφέρθηκαν και τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού. Γενικότερα, οι τίτλοι των σεμιναρίων / ημερίδων που παρακολούθηθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι οι εξής:

- «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές - Βιωματικές προσεγγίσεις».
- «Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο»
- «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο»
- «Η προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στα ελληνικά σχολεία»

Συνεχίζοντας, θεωρήθηκε σημαντικό από την ερευνήτρια να αναζητήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν έναν εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει ένα σεμινάριο με θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή, το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητη την μετεκπαίδευση σε διαπολιτισμικά θέματα, αρχικά για να καλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες και στη συνέχεια λόγω των αλλαγών που υφίστανται στα σχολεία, άρα και για να καλύψουν τυχόν ανάγκες των σχολείων που δραστηριοποιούνται.

Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στην συνέντευξη 1, η εκπαίδευση σε διαπολιτισμικά θέματα βοηθάει τον άνθρωπο – εκπαιδευτικό να εξελιχθεί σαν άνθρωπος και να αποβάλλει τυχόν στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές ιδέες. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι *«με την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου στον τομέα*

της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κερδίζεις ως άνθρωπος και ως εκπαιδευτικός... Σε βοηθά να αποβάλλεις τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις και όταν έλθεις κοντά σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, να τα γνωρίσεις, να επικοινωνήσεις και να αλληλεπιδράσεις».

Ακόμη, στην συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι «ο προσανατολισμός του σχολείου σήμερα έχει μεταβληθεί. Από μονογλωσσικό, μονοεθνικό και μονοπολιτισμικό το σχολείο πια έχει μετατραπεί σε μεταμοντέρνο και διαπολιτισμικό με διαθεματικά και διεπιστημονικά περιεχόμενα... Επομένως, θεωρώ ότι είναι ανάγκη για κάθε εκπαιδευτικό η επαφή του με παρόμοια προγράμματα προκειμένου να ενισχύσει την προσωπική του κατάρτιση και τις δεξιότητές του, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα».

Τέλος, οι συμμετέχοντες τονίζουν ιδιαίτερα και ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων επηρεάζεται και από τις ανάγκες του σχολείου, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την συνέντευξη 6, όπου αναφέρεται ότι «πλέον και το σχολείο στο οποίο διδάσκω τώρα, αρχίζει να γίνεται ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, να δέχεται παιδιά από άλλες χώρες... Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια σχετική κατάρτιση, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σωστά στον ρόλο τους».

Επιπλέον, ζητήθηκε στους συμμετέχοντες να αναφέρουν τις επιμορφωτικές ανάγκες που πιστεύουν ότι υπάρχουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το σύνολο των εκπαιδευτικών τονίζει τις ελλείψεις ειδικής επιμόρφωσης σε διαπολιτισμικά θέματα, και σε τεχνικές και μεθόδους. Όπως αναφέρεται στην συνέντευξη 1 «χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται πολυπολιτισμικές τάξεις να γνωρίζουν τρόπους διδασκαλίας και πρακτικές, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα καθήκοντά τους». Ενώ, στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι «οι γνώσεις των εκπαιδευτικών επάνω στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκείς. Δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση, ούτε επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς και αυτό σε συνδυασμό με τη σχολική κουλτούρα, η οποία θεωρώ ότι επιμένει στον εθνοκεντρικό της χαρακτήρα μεγεθύνει το έλλειμμα».

Ακόμη, τονίζεται η ανάγκη για ενημέρωση, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων και του κοινωνικού συνόλου για την αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στην συνέντευξη 1 «θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση προς αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων, προκαταλήψεων, στερεοτύπων και της ξενοφοβίας...». Καθώς και στη συνέντευξη 5 αναφέρεται ότι «η ενημέρωση, πιστεύω, κρίνεται αναγκαία και προς τους

γονείς και προς τους εκπαιδευτικούς για να λυθούν θέματα που αφορούν την κοινωνική συναναστροφή, την επικοινωνία και την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο».

Επιπλέον, αναφέρεται και η έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης, στοιχεία τα οποία δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο, με τη συνέντευξη 4 να τονίζει ότι «η έλλειψη γνώσεων πάνω στην κουλτούρα, τη νοοτροπία που έχουν οι πρόσφυγες, τα βιώματά τους, ώστε να καταφέρεις να τους προσεγγίσεις. Κάθε λαός κουβαλάει μαζί του αυτό το «πολιτιστικό βαλιτσάκι» που λέμε. Αλλιώς σκέφτεται για παράδειγμα ένας Ρώσος, αλλιώς αυτός που έρχεται από μια αφρικανική χώρα που του λείπουν τα προς το ζην».

Κλείνοντας με το κομμάτι της επιμόρφωσης, ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν, εάν θεωρούν χρήσιμη τη μελλοντική τους συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Και στην περίπτωση αυτή, το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωσή του σε ένα τέτοιο ζήτημα, καθώς όπως αναφέρεται και στην συνέντευξη 1 «η συνεχής επιμόρφωση είναι απαραίτητη, αφού νέοι τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να διευκολύνουν το έργο σου».

Ακόμη, στην συνέντευξη 3 αναφέρεται ότι «είναι χρήσιμο να παρακολουθώ προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης... Πάντα θα υπάρχει κάτι νέο που θα μπορεί να με βοηθήσει στο έργο μου, είτε αυτό αφορά καινούριες γνώσεις, είτε νέες πρακτικές». Ενώ, και ο συνεντευξιαζόμενος 4 αναφέρει ότι «είναι απαραίτητο για κάθε εκπαιδευτικό... Ανήκουμε πλέον σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου η ίδια η κοινωνία ζητάει από όλους μας, αλλά κυρίως από εμάς που είμαστε εκπαιδευτικοί να έχουμε γνώσεις για το πώς θα διαχειριστούμε άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον».

10.2. Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών

Συνεχίζοντας, με τον 2^ο θεματικό άξονα, ο οποίος αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αναφέρεται ότι πέντε από τους επτά συμμετέχοντες διαθέτουν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ενώ, το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρεί ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και τις ανάγκες μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε διαπολιτισμικά θέματα, μέσω προγραμμάτων και σεμιναρίων, δηλώνουν ότι η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και η αυτοπεποίθησή τους βασίζεται στις γνώσεις που έχουν λάβει μέσω των προγραμμάτων. Χαρακτηριστικά στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι *«με τις γνώσεις που απέκτησα από το σεμινάριο που παρακολούθησα σε συνδυασμό με την εξάσκηση, όταν θα τύχω σε μια τέτοια τάξη, πιστεύω ότι θα καταφέρω να ανταποκριθώ σε έναν ικανοποιητικό βαθμό»*.

Επιπλέον, ο συνεντευξιαζόμενος 1, θεωρεί ότι ναι μεν μπορεί να ανταποκριθεί σε μια πολυπολιτισμική τάξη καθώς είναι ανοιχτός και αποδέχεται με σεβασμό άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά θεωρεί αναγκαία και την περαιτέρω βοήθεια από το σχολικό περιβάλλον, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι *«όσον αφορά τη διδασκαλία θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ καλύτερα, όταν και το σχολείο αντιμετωπίζει το θέμα των αλλοδαπών πιο οργανωμένα. Είναι απαραίτητο για να ενταχθούν ομαλά οι αλλοδαποί μαθητές, να υπάρχει ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής παρέμβασης, όπως για παράδειγμα τα φροντιστηριακά τμήματα»*. Με την άποψη αυτή, συμφωνεί και ο συνεντευξιαζόμενος 3, ο οποίος τονίζει ότι *«θα μπορούσα να ανταποκριθώ, αρκεί να υπήρχαν παράλληλα βοηθητικές τάξεις, όπου θα παρακολουθούσαν οι αλλοδαποί μαθητές για να μαθαίνουν ή να βελτιώνουν την ελληνική γλώσσα»*.

Από την άλλη, οι συμμετέχοντες που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα πιστεύουν ότι ίσως χρειάζεται να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, με τον συνεντευξιαζόμενο 6, να αναφέρει ότι *«έχω τη δυνατότητα να ανταποκριθώ αρκετά καλά... Χρειάζεται, όμως, να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση»*. Ενώ, ο συμμετέχων 7 θεωρεί ότι εκτός από τα επιμορφωτικά προγράμματα θα προσπαθούσε να ενημερωθεί και με άλλους τρόπους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέροντας ότι *«ένας εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται και να εκπαιδεύεται σε νέες μεθόδους και διδακτικούς τρόπους προσέγγισης, ώστε να αναπροσαρμόζει το μάθημά του στα δεδομένα της σχολικής τάξης που διαθέτει... Προσωπικά, εάν ήμουν υπεύθυνη εκπαιδευτικός μιας πολυπολιτισμικής τάξης, θα φρόντιζα να έρθω σε επικοινωνία με ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναζητώντας πληροφορίες και συμβουλές, ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών αυτών»*.

10.3. Ικανότητα των Εκπαιδευτικών

Ο 3^{ος} άξονας της παρούσας μελέτης αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να προσδιορίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται, ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν μια διαπολιτισμική τάξη.

Έτσι λοιπόν, όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, το σύνολο των συμμετεχόντων τονίζουν την ανάγκη να υπάρχουν γνώσεις σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και γνώσεις που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να λάβουν την απαραίτητη διδασκαλία. Ειδικότερα, στη συνέντευξη 1 αναφέρεται ότι *«οι γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός θεωρώ ότι αρχικά έχουν να κάνουν με τη γνώση του πολιτισμού και της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, χρειάζονται γνώσεις πάνω σε μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να μπορέσει ο κάθε δάσκαλος να προσεγγίσει και να μεταδώσει με επιτυχία τη διδακτέα ύλη σε όλους τους μαθητές»*.

Επιπρόσθετα, τονίζεται τόσο από τον συνεντευξιαζόμενο 1, όσο και από τον συνεντευξιαζόμενο 2, ότι θεωρείται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί την ετερότητα και να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Πιο αναλυτικά, στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι *«όσον αφορά την επάρκεια, εννοώ να έχει επιστημονική κατάρτιση, να έχει θεωρητικές γνώσεις και τις βασικές κατευθύνσεις από την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση, να γνωρίζει πράγματα για τον πολιτισμό και τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών που φιλοξενεί στην τάξη του και στο σχολείο γενικότερα. Όσον αφορά τώρα την ετοιμότητα είναι γνώσεις που αποκτά μέσα από την εμπειρία του, την κατάλληλη προετοιμασία και την καθημερινή του εξάσκηση»*.

Σε συνέχεια των παραπάνω, στη συνέντευξη 4 αναφέρεται ότι *«όλοι οι εκπαιδευτικοί να μελετήσουν τον πολιτισμό της χώρας των αλλοδαπών μαθητών. Η γνώση του πολιτισμού και της κουλτούρας αυτών των ατόμων θα διευκολύνει την επικοινωνία και την προσέγγιση»*. Ενώ, από τον ίδιο συμμετέχοντα τονίζεται και η ανάγκη για γνώσεις σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των αλλοδαπών μαθητών, καθώς αναφέρει ότι *«είναι απαραίτητο να γίνουν σεμινάρια από εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη συμβουλευτική»*.

Τέλος, οι συνεντευξιαζόμενοι 5 και 6 τονίζουν την ανάγκη για γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα της Αγγλικής, ώστε να μπορέσει να υπάρξει μια αρχική συνεννόηση μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και του εκπαιδευτικού. Ενώ, ο συνεντευξιαζόμενος 7, σε συνέχεια αυτού, τονίζει την ανάγκη για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να μάθουν την ελληνική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα, στους ξένους μαθητές. Χαρακτηριστικά, στη συνέντευξη 5 αναφέρεται ότι *«το σημαντικό είναι το διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον... Οπότε η γνώση μιας ξένης γλώσσας, όπως της αγγλικής (από τη στιγμή βέβαια που δεν υπάρχει η δυνατότητα γνώσης της γλώσσας των αλλοδαπών), που είναι η διεθνής γλώσσα, τον βοηθά να συνεννοείται με προαπαιτούμενο βέβαια να τη γνωρίζουν έστω και λίγο οι αλλοδαποί μαθητές»*.

Συνεχίζοντας, όσον αφορά τις δεξιότητες που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να ανταπεξέλθει επιτυχώς στις ανάγκες μιας διαπολιτισμικής τάξης, από το σύνολο των εκπαιδευτικών πιστεύεται ότι θεωρούνται απαραίτητα η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η υπομονή, η θετική στάση, ο σεβασμός, και η ευαισθητοποίηση. Συγκεκριμένα, στη συνέντευξη 1 αναφέρεται ότι *«ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις μιας διαπολιτισμικής τάξης»*. Επίσης, στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι *«ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί ένα συγκροτημένο σώμα εμπειριών, τρόπων σκέψης και γνωστικών ικανοτήτων»*.

Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες τονίζουν την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, δηλαδή την ικανότητά του να κατανοεί τους ανθρώπους γύρω του και να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, με τον συνεντευξιαζόμενο 3 να αναφέρει ότι *«ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση... Παράλληλα, θα πρέπει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών, ώστε αυτοί να καταφέρουν να επικοινωνήσουν και να έρθουν κοντά»*. Καθώς, και όπως αναφέρεται από τον συνεντευξιαζόμενο 1, *«θα πρέπει να βρίσκει τρόπους επικοινωνίας μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης και να προωθεί τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη συνεργασία»*.

Επιπρόσθετα, ο συνεντευξιαζόμενος 2 τονίζει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί *«να αναθεωρήσουν τις αξιακές του ιεραρχήσεις και τις πολιτισμικές οπτικές, να ξεφύγουν από παγιωμένα σχήματα σκέψης, προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις και να διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες που αποδέχονται την ετερότητα»*. Παράλληλα, και ο συνεντευξιαζόμενος 4 τονίζει την ανάγκη για υπομονή και αποφυγή των στερεοτύπων

και των προκαταλήψεων, αναφέροντας ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει «ανοιχτό» μυαλό και πνεύμα και κυρίως να έχει ενσυναίσθηση... Η θετική στάση είναι πλέον ένα καινούριο στοιχείο που μπαίνει στην εκπαίδευση και θα πρέπει να καλλιεργηθεί, αφού υπάρχει αρνητισμός σε διάφορα θέματα ή ακόμη και στερεοτυπικές αντιλήψεις».

10.4. Διδακτικές Προϋποθέσεις

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των συνεντεύξεων, ο 4^{ος} θεματικός άξονας αφορά τις διδακτικές προϋποθέσεις, δηλαδή ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αναφέρουν τις προϋποθέσεις, ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη και να προωθήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, όλοι οι συμμετέχοντες τονίζουν την ανάγκη εφαρμογής μεθόδων και διδακτικών πρακτικών που προωθούν το αίσθημα της συνεργασίας. Χαρακτηριστικά, στη συνέντευξη 1 αναφέρεται ότι «όταν έχεις να αντιμετωπίσεις άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να βρεις τρόπους και πρακτικές, που από τη μια θα ελαττώσουν το άγχος που τυχόν αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές, αλλά και θα διευκολύνουν την αλληλεπίδραση όλων των μελών της τάξης». Στην συνέντευξη 2 τονίζεται ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμείνει στη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας, κυρίως της ομαδοσυνεργατικής».

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι οι ομαδικές εργασίες, τα projects και τα παιχνίδια, είναι μέθοδοι που βοηθούν την αλληλεπίδραση και μπορούν να προωθήσουν ένα κλίμα συνεργασίας και ισότητας μέσα στην τάξη. Ενδεικτικά, στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι «και γενικότερα πρέπει να υπάρχει μια ευελιξία στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζεται ανάλογα στα δεδομένα και τις συνθήκες της τάξης του». Επιπλέον, από τον συνεντευξιαζόμενο 6 παρατηρήθηκε ότι λειτουργεί αρκετά καλά και η ανάθεση των μαθητών ως βοηθί των αλλοδαπών μαθητών. Μια πρακτική εμπνευσμένη από τα ολιγοθέσια σχολεία, ενώ αναφέρεται ότι «πρόκειται για μια μέθοδο που λειτουργεί και σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο επαφών, αφού αναπτύσσονται παράλληλα σχέσεις μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν γενικότερα».

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες 3, 4, και 5, αναφέρουν ότι μια πρακτική θα μπορούσε να αποτελέσει και η ευελιξία στη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων, όπως για παράδειγμα της γλώσσας ή της ευέλικτης ζώνης, όπου οι μαθητές θα μπορούν να

μαθαίνουν και να αλληλεπιδρούν με τον πολιτισμό και την κουλτούρα των άλλων μαθητών. Συγκεκριμένα, στη συνέντευξη 3 αναφέρεται ότι *«μια καλή πρακτική για να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών της τάξης, πιστεύω θα ήταν ο εμπλουτισμός του μαθήματος – όπου είναι εφικτό – με στοιχεία από τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και δράσεις ή εκδηλώσεις που να προωθούν την κουλτούρα τους»*. Ακόμη, στη συνέντευξη 4, αναφέρεται ότι *«για να επιτύχεις αλληλεπίδραση των μαθητών μπορείς να οργανώσεις ημέρες με παρουσίαση συγκεκριμένων θεμάτων που αφορούν τα πολιτιστικά στοιχεία του τόπου καταγωγής του καθενός ή να οργανώσεις εκδηλώσεις και γιορτές με στόχο την ανταλλαγή κουλτούρας»*.

Σε συνάρτηση των προαναφερόμενων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν και τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Αναλυτικότερα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών ως μεγαλύτερο εμπόδιο κρίνεται η επικοινωνία, καθώς η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, και πολλές φορές και της αγγλικής, καθιστά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές αρκετά δύσκολη. Χαρακτηριστικά, στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι *«ένα από τα μεγάλα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι η άγνοια της γλώσσας και αυτό αφορά και τις δύο πλευρές... Και από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και από την πλευρά των εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζουν τη δική τους... Ακόμη, και με μια άλλη γλώσσα, όπως αγγλικά, υπάρχει περίπτωση να μην είναι δυνατόν να συνεννοηθούν. Επομένως, όλη αυτή η δυσκολία στην επικοινωνία θεωρώ ότι είναι μεγάλο εμπόδιο»*.

Επιπλέον, εμπόδιο αποτελεί και η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, καθώς παρόλη την αλλαγή που έχει επέλθει στη χώρα μας με το μεταναστευτικό, η ξеноφοβία αποτελεί ακόμα στερεότυπο. Συγκεκριμένα, στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι *«εμπόδιο μπορεί να σταθεί επίσης η προσωπικότητα και οι προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, όταν αυτός διακατέχεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, από ρατσιστικά πρότυπα, δεν αποδέχεται ο ίδιος την ετερότητα και δεν επιδιώκει την ένταξη»*.

Ακόμη, και όπως αναφέρεται και από τον συνεντευξιαζόμενο 6, βασικό εμπόδιο είναι *«να κάνω τους αλλοδαπούς μαθητές να νιώσουν καλά μέσα στην τάξη, να τους βοηθήσω να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον και να εισπράξουν μια θετική αύρα από τους υπόλοιπους μαθητές και εκπαιδευτικούς»*.

Επιπρόσθετα, εμπόδιο αποτελεί και η έλλειψη ενημέρωσης και επιστημονικής κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στην συνέντευξη 4 αναφέρεται ότι *«όταν δεν υπάρχει ενημέρωση από την πολιτεία και από αρμόδιους φορείς και δεν γίνονται τα απαραίτητα σεμινάρια, ο εκπαιδευτικός – ιδίως ο άπειρος - παραμένει αδύναμος, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία σε μια διαπολιτισμική τάξη»*. Ενώ, στη συνέντευξη 5 αναφέρεται ότι *«η έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί εμπόδιο»*.

Τέλος, εμπόδιο θα μπορούσε να αποτελέσει και *«η προσκόλληση στις καθιερωμένες πρακτικές που εφαρμόζονται σε μια ελληνική τάξη, όταν αυτή παύει να είναι ομοιογενής, αλλά χαρακτηρίζεται από ετερογένεια... Η έλλειψη προσαρμοστικότητας επομένως δε βοηθά, αφού πλέον πρέπει να προχωρά ο εκπαιδευτικός με νέους τρόπους στα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει»*, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από τον συνεντευξιζόμενο 5.

10.5. Συγκριτική Ανάλυση Συνεντεύξεων με τη Βιβλιογραφία και με Συναφείς Έρευνες

Στο σημείο αυτό, πραγματοποιείται συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τις συνεντεύξεις με τη βιβλιογραφία και τις συναφείς έρευνες. Ξεκινώντας από τον 1^ο θεματικό άξονα, που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι οι φορείς, ο τρόπος και τα θέματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων συνάδουν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Και αυτό διότι, όπως έχει αναφερθεί, τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να πραγματοποιούνται με βάση κάποια κριτήρια, όπως είναι ο σχεδιασμός τους, το θέμα τους, οι στόχοι τους και η αποτελεσματικότητά τους (Hallinger, 2010). Από την έρευνα φάνηκε ότι τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες είναι αξιόπιστα και ακολουθούν μια δομή, η οποία εστιάζει στο ζητούμενο θέμα.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θα πρέπει να ικανοποιούνται οι ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, να αξιοποιούνται οι διαφορές των συμμετεχόντων και να δημιουργείται ένα υποστηρικτικό και ανοιχτό περιβάλλον μάθησης (Λιακοπούλου, 2016). Από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την μετεκπαίδευση,

για να καλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες και στη συνέχεια τυχόν ανάγκες των σχολείων.

Ακόμη, και σε ό,τι σχετίζεται με τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι η βιβλιογραφία συνάδει με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε μια διαπολιτισμική κοινωνία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται στον διαπολιτισμικό σεβασμό και στην αντίσταση στον εθνικισμό με τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις του (Αναγνωστοπούλου, 2005). Ταυτόχρονα, και στην έρευνα τονίζεται η ανάγκη για ενημέρωση για την αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Επιπλέον, θεωρείται αναγκαίο, κατά τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικό έργο, να διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις διδακτικής και παιδαγωγικής και επίσης σαν άτομα να έχουν υψηλές αξίες και πεποιθήσεις (Παπαναούμ, 2011). Τις ίδιες αντιλήψεις έχουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς τονίζουν ότι η έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο, για αυτό και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή ειδική επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα, σε τεχνικές και μεθόδους.

Ταυτόχρονα, και οι επιστημονικές έρευνες που μελετήθηκαν και αναλύθηκαν, και ειδικότερα η έρευνα της Δέδε (2018), δείχνουν την ανάγκη για διεύρυνση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και για δημιουργία ενός αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού συστήματος, αποφεύγοντας τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα που έχει μέχρι σήμερα. Ενώ, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, τονίζεται ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν διαθέτουν αρκετές γνώσεις και κατάρτιση, ώστε να προσφέρουν ουσιαστικό έργο και να θεωρηθούν διαπολιτισμικά ικανοί. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Σιμόπουλου (2014), ο οποίος διαπίστωσε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτών, χαρακτηρίζεται από έντονα αρνητικά συναισθήματα και πρακτικές υποτίμησης.

Συνεχίζοντας με τον 2^ο θεματικό άξονα, που αναφέρεται στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, από την έρευνα παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους έτοιμους να ανταποκριθούν και να ανταπεξέλθουν στο νέο περιβάλλον της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικής τάξης. Η εμπιστοσύνη και η αυτοπεποίθηση αυτή, πηγάζει λόγω των γνώσεων που έχουν λάβει από τα επιμορφωτικά προγράμματα. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες που δεν έχουν

παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα πιστεύουν ότι ίσως χρειάζεται να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις.

Και στην περίπτωση αυτή, η έρευνα έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, καθώς η ετοιμότητα σχετίζεται με τις δεξιότητες και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού, καθώς και την εφαρμογή αυτών στην πράξη (Γεωργογιάννης, 2004). Ενώ, σύμφωνα με την Καρλατήρα (2002) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν είναι ιδιαίτερα έτοιμοι να αναλάβουν μια πολυπολιτισμική τάξη, καθώς οι βασικές τους σπουδές στο πανεπιστήμιο δεν τους προσφέρουν τις κατάλληλες γνώσεις πάνω σε διαπολιτισμικά ζητήματα (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005).

Σε συμφωνία έρχονται και οι συναφείς έρευνες που μελετήθηκαν, καθώς όπως αναφέρεται από την Καλπατσινίδου (2017), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών με εισαγωγή μαθημάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα καθώς και την εκπόνηση βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων και της διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων από πιστοποιημένους φορείς. Ενώ, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2010) οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε σε θεωρητικό, αλλά ούτε και σε πρακτικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τον 3^ο θεματικό άξονα, ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες κινήθηκαν με βάση τις κατηγορίες των Barrett, et.al. (2014), οι οποίοι αναφέρουν ότι για να θεωρείται ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικά ικανός θα πρέπει να κατέχει συγκεκριμένη νοοτροπία, γνώσεις και δεξιότητες.

Έτσι λοιπόν, τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, θεωρείται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί την ετερότητα, να προσαρμόζεται στα νέα περιβάλλοντα, να διαθέτει υπομονή και κατανόηση, να σέβεται τους μαθητές του και φυσικά να λειτουργεί απομακρυσμένος από κάθε είδους στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις.

Ακόμη, τόσο στην έρευνα, όσο και στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει έχουν γνώσεις σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών και επικοινωνιακή επίγνωση (Barrett, et.al., 2014).

Επιπλέον, θεωρείται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να λάβουν την απαραίτητη διδασκαλία, αλλά και να διαθέτουν ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα να κατανοούν τους ανθρώπους γύρω τους και να αντιλαμβάνονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Σε παρεμφερή συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες που αναλύθηκαν παραπάνω, με την έρευνα της Καρανικόλα (2015) να καταλήγει στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προσανατολισμένοι στο στάδιο της αποδοχής της ετερότητας, με τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και δράσης να φαίνεται ότι έχει ξεπεραστεί. Επιπλέον, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς τη συνδέουν με τον σεβασμό, την κατανόηση και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Κλείνοντας, με τον 4^ο θεματικό άξονα, ο οποίος αναφέρεται στις προϋποθέσεις, ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αλλά και στα εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας τονίζουν ιδιαίτερα την ανάγκη για εφαρμογή πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν το ομαδικό πνεύμα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Γεγονός, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, καθώς οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι βασίζονται στη διδασκαλία σε ομάδες (Joyce & Weil, 1986). Σύμφωνα με την έρευνα, αλλά και τη βιβλιογραφία (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008), οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι τα σχέδια συνεργατικής έρευνας (projects), τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση, η βιωματική μάθηση, κλπ.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, όπως αναφέρεται και από τον Γεωργογιάννη (2008), αλλά και από την έρευνα, το μεγαλύτερο εμπόδιο σχετίζεται με τη γλώσσα και την επικοινωνία των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ενώ, σύμφωνα με την έρευνα της Παπαναούμ (2004) που αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται σε σχολεία με αυξημένα ποσοστά ξένων μαθητών, βιώνουν έντονα συναισθήματα, όπως ανεπάρκεια, ανασφάλεια και άγχος, καθώς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Ακόμη, παρόλο που σύμφωνα με τον Παρθένη (2017) η χώρα μας έχει κάνει σπουδαίες προσπάθειες εντάσσοντας διαπολιτισμικές διαστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της ανάπτυξης και εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας και την

πραγματοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την έρευνα παρατηρείται ότι υπάρχει ακόμα έλλειψη ενημέρωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και προσκόλληση στις καθιερωμένες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας.

Τέλος, εμπόδιο αποτελεί και η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, καθώς παρόλη την αλλαγή που έχει επέλθει στη χώρα μας με το μεταναστευτικό, η ξενοφοβία αποτελεί ακόμα στερεότυπο, κάτι το οποίο τονίζει και ο Παρθένης (2017), καθώς θεωρεί ότι η χώρα μας μετατράπηκε ξαφνικά από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής και βρέθηκε απροετοίμαστη και χωρίς τις απαραίτητες κοινωνικοοικονομικές δομές.

10.6. Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης τα τελευταία χρόνια, βρήκε το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τους εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους σε μια τόσο μεγάλη αλλαγή. Η μέχρι τώρα σχολική ομοιογένεια αντικαθίσταται από ένα πολυεθνικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πλέον, το νέο σχολικό μοντέλο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις και στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως γλώσσας, εθνικότητας, κλπ., αναγνωρίζοντας την ανάγκη για μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική κοινωνία (Cummins, 2005).

Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τον βασικό άυλο πόρο του σχολείου, θα πρέπει να μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, να επιδιώκουν την ποιοτική εκπαίδευση και να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της πολυπολιτισμικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να μπορούν να εντάξουν ομαλά στις τάξεις και στα σχολεία τους νέους μαθητές.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελέσουν αξιόλογο μέσο για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης τόσο στους Έλληνες μαθητές, όσο και στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η παρούσα έρευνα έθεσε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ετοιμότητά τους να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, την ικανότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα και τέλος τις προϋποθέσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει σαφώς ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα ιδιαίτερος αναγκαία, καθώς η πραγματικότητα των σχολικών τάξεων έχει αλλάξει, έχει αποκτήσει νέες απαιτήσεις και ανάγκες, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να αποτελεί πλέον τη μοναδική λύση στην προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές.

Σε συνάρτηση αυτού, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν στην ετοιμότητά τους και τις ικανότητές τους, καθώς μέσω προσωπικών επιλογών έχουν καταφέρει να ενημερωθούν για τη νέα αυτή πραγματικότητα, αλλά και μέσω της εμπειρίας τους μπορούν να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν με πιο ευέλικτους τρόπους ζητήματα όπως η διαφορετικότητα, η ετερότητα, η ανισότητα κλπ.

Ακόμη, εκτός από τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαθέτουν την εμπειρία, αλλά και τη διάθεση να εξελίσσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους, με αποτέλεσμα να μπορούν να χρησιμοποιήσουν διδακτικές πρακτικές που εξυπηρετούν και μια πολυπολιτισμική τάξη.

Ειδικότερα, σχετικά με τον 1^ο θεματικό άξονα, ο οποίος αντιστοιχεί στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρόλο που δεν έχουν λάβει όλοι οι συμμετέχοντες κάποια επιμέρους επιμόρφωση, όλοι θεωρούν χρήσιμη τη μελλοντική τους συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Και αυτό, διότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι ανάγκες των σχολικών τάξεων και της κοινωνίας μεταβάλλονται συνεχώς και το μόνο που μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των μεταβολών αυτών και στη γενικότερη εξέλιξη, είναι η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Ακόμη, το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί απαραίτητη τη μετεκπαίδευση σε διαπολιτισμικά θέματα, αρχικά για να καλύψει τις προσωπικές του ανάγκες, καθώς η εκπαίδευση σε διαπολιτισμικά θέματα βοηθάει τον άνθρωπο – εκπαιδευτικό να εξελιχθεί σαν άνθρωπος και να αποβάλλει τυχόν στερεότυπα, προκαταλήψεις και

ρατσιστικές ιδέες και στη συνέχεια για να καλύψει τυχόν ανάγκες των σχολείων, καθώς ο προσανατολισμός του σχολείου σήμερα έχει μεταβληθεί.

Επιπλέον, το σύνολο των εκπαιδευτικών τονίζει τις ελλείψεις ειδικής επιμόρφωσης σε διαπολιτισμικά θέματα, σε τεχνικές και μεθόδους και υπογραμμίζει την ανάγκη για ενημέρωση, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων και του κοινωνικού συνόλου για την αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον 2^ο θεματικό άξονα και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αναφέρεται ότι πέντε από τους επτά συμμετέχοντες διαθέτουν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ενώ, το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρεί ότι μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και τις ανάγκες μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και η αυτοπεποίθησή τους βασίζεται στις γνώσεις που έχουν λάβει, είτε μέσω των προγραμμάτων, είτε μέσω της εμπειρίας τους σε διάφορες τάξεις (ομογενείς – ετερογενείς), ή ακόμα και στην πρόθεσή τους να ενημερωθούν, να βοηθήσουν και να αντιμετωπίσουν την ετερότητα και τη διαφορετικότητα.

Συνεχίζοντας με τον 3^ο θεματικό άξονα και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών, το σύνολο των συμμετεχόντων τονίζουν την ανάγκη να υπάρχουν γνώσεις σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και γνώσεις που αφορούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να λάβουν την απαραίτητη διδασκαλία.

Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι θεωρείται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί την ετερότητα και να διαθέτει διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητα. Ενώ, υπογραμμίζεται και η ανάγκη για γνώσεις σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, απαραίτητη θεωρείται από τους συμμετέχοντες και η γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα της Αγγλικής, ώστε να μπορέσει να υπάρξει μια αρχική συνεννόηση μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και του εκπαιδευτικού. Σε συνέχεια αυτού, αναφέρεται και η ανάγκη για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να μάθουν την ελληνική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα, στους ξένους μαθητές.

Ακόμη, όσον αφορά τις δεξιότητες, το σύνολο των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι θεωρούνται απαραίτητα η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα του να κατανοεί τους ανθρώπους γύρω του και να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, η προσαρμοστικότητα, η υπομονή, η θετική στάση, ο σεβασμός, η ευαισθητοποίηση, και η αναθεώρηση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των ρατσιστικών αντιλήψεων.

Ολοκληρώνοντας με τον 4^ο θεματικό άξονα και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις διδακτικές προϋποθέσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική τάξη, όλοι οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν την ανάγκη εφαρμογής μεθόδων και διδακτικών πρακτικών που προωθούν το αίσθημα της συνεργασίας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι οι ομαδικές εργασίες, τα projects και τα παιχνίδια, είναι μέθοδοι που βοηθούν την αλληλεπίδραση και μπορούν να προωθήσουν ένα κλίμα συνεργασίας και ισότητας μέσα στην τάξη. Επιπλέον, αναφέρεται ότι μια πρακτική θα μπορούσε να αποτελέσει και η ευελιξία στη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων.

Τέλος, όσον αφορά τα εμπόδια των εκπαιδευτικών, το σύνολο των συμμετεχόντων ανέφεραν ως μεγαλύτερο εμπόδιο την επικοινωνία, καθώς η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, και πολλές φορές και της αγγλικής, καθιστά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές αρκετά δύσκολη. Ένα ακόμη εμπόδιο αποτελεί και η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, καθώς, παρόλη την αλλαγή που έχει επέλθει στη χώρα μας με το μεταναστευτικό, η ξενοφοβία αποτελεί ακόμα στερεότυπο.

Ακόμη, εμπόδιο αποτελεί και η έλλειψη ενημέρωσης και επιστημονικής κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και η έλλειψη προσαρμοστικότητας και η προσκόλληση στις καθιερωμένες πρακτικές που εφαρμόζονται σε μια ελληνική τάξη, όταν αυτή παύει να είναι ομοιογενής, αλλά χαρακτηρίζεται από ετερογένεια.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη κοινωνία με τη χώρα μας να αποτελεί πλέον χώρα υποδοχής μεταναστών, το ελληνικό σχολείο έχει μεταβληθεί. Για να γίνει σαφέστερο, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει και χαρακτηρίζεται από ετερότητα, διαφορετικότητα και ανομοιογένεια. Το σχολείο, πλέον, αντιμετωπίζει μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, και κατ' επέκταση να διαμορφώσει το σύστημά του με νέα στοιχεία και μέσα. Σημαντικό μέρος των αλλαγών αυτών αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατέχουν καθοριστικό ρόλο για την ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινωνία, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί, πλέον, είναι απαραίτητο να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, καθώς και να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στη νέα πραγματικότητα. Δυστυχώς, όμως, οι βασικές τους σπουδές δεν θεωρούνται επαρκείς σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα (Γεωργογιάννης, 2004). Για τον

λόγο αυτό, δημιουργήθηκαν τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια έχουν ως στόχο να ενημερώσουν και να εξειδικεύσουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από την έρευνα, τόσο τη βιβλιογραφική, όσο και την πρωτογενή, που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα ιδιαίτερος αναγκαία, έτσι ώστε να αποτελέσουν ικανά και έτοιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινωνίας. Η ετοιμότητα τους αποτελεί, επίσης, σημαντικό μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς είτε μέσω της επιμόρφωσης, είτε μέσω της εμπειρίας τους ή μέσω της πρόθεσής τους για διαρκή ενημέρωση, είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας και να αντιμετωπίσουν την ετερότητα και τη διαφορετικότητα.

Επιπρόσθετα, η ικανότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών βασίζεται στις απαραίτητες γνώσεις, που αφορούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και διαπολιτισμική κατάρτιση, καθώς και στις δεξιότητές τους που αφορούν την ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα, την υπομονή, τη θετική στάση, την ευαισθητοποίηση και την αναθεώρηση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των ρατσιστικών αντιλήψεων.

Τέλος, οι προϋποθέσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, απαιτούν την εφαρμογή μεθόδων και διδακτικών πρακτικών που προωθούν το αίσθημα της συνεργασίας. Ενώ, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την έλλειψη επικοινωνίας, την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, την έλλειψη ενημέρωσης και επιστημονικής κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την έλλειψη προσαρμοστικότητας.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι στη νέα σχολική πραγματικότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, για αυτό και η διαπολιτισμική του επιμόρφωση, ικανότητα και ετοιμότητα κρίνεται αναγκαία. Ο διαπολιτισμικά έτοιμος και ικανός εκπαιδευτικός έχει θεωρητικές γνώσεις, τις οποίες μπορεί και να εφαρμόσει στην πράξη. Ακόμη, μπορεί να διαχειριστεί θέματα που σχετίζονται με την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Ενώ, τέλος, υιοθετεί μια διαπολιτισμική συμπεριφορά και δημιουργεί θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Badie, B. (1995). *Κουλτούρα και Πολιτική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Banks, A. (1994). *Multie Ethnic Education. Theory and Practice*. New York: Ailyn & Bacon.
- Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Barker, R. (2003). *The Social Work Dictionary*. Washington: OC: NASW Press.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. (J. Huber, Επιμ.) Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. London: Ally & Bacon Publishers, Inc.

- Boas, F. (1930). *Anthropology. Encyclopedia of Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. Στο C. Day, & J. Sachs, *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. UK: Open University Press.
- Botz-Bornstein, T. (2012). What is the difference between culture and civilization? Two hundred fifty years of confusion. *Comparative Civilizations Review* , 66 (66).
- Brandt, G. (1986). *The realization of anti-racist teaching*. London: The Falmer Press.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka, K., Neuner, G., Rufino, R., & Teutsch, R. (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ'έναν ετερογενή κόσμο*. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Bryman, A. (1995) *Quantity and Quality in social Research*, London, Routledge.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cochran-Smith, M. (2001). Desperately Seeking Solutions. *Journal of Teacher Education* .
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., και συν. (1996). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελλην.
- Cullingford, C. (1989). If you teach, you're so busy you just don't think. Teachers' views of their jobs, *British Journal of In-service Education*, 15(3), pp. 156-158.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, London, Falmer Press.
- Deardorff, D. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. (2010). *The Sage Handbook of Prejudice, stereotyping and discrimination*. London: SAGE Publications.
- Eisner, W. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

- Ely, R., & Thomas, D. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), σσ. 229-273.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in your school*. Buckingham: Open University Press.
- Geiger, K. (2000). Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο D. Benner, C. Wulf, S. Hedenning, D. Lengen, Y. Ehrenspeck, K. Geiger, και συν., *Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.
- Loucks-Horsley, S., Harding, C., Arbuckle, M., Murray, L., Dubea, C., & Williams, M. (1987). *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*, Massachusetts, The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on management of spoiles identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Greene, S. (1999, June 5). Understanding Party Identification: A social identity approach. *Political Psychology*, 20 (2), σσ. 393-403.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Oxford: Anchor.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. *Studies in Educational Leadership*. Στο P. Hallinger, & R. Heck, *Reassessing the principal's role in school eddectiveness: A review of empirical research* (σσ. 61-76). Educational Administration Quarterly.
- Harrison, D., Price, K., & Bell, M. (1998). Beyond Relational Demography. Time and the effects of surface and deep level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal* (41), σσ. 95-107.
- Hohmann, M. (1989). *Ein Europa fuer mehreiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. New York: Maxmann Muenster.
- Hollins, E. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση* (1η έκδοση εκδ.). (Δ. Λάμπρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.

- Husen, T., & Postlethwaite, T. (1985). *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon Press.
- Johnson, J. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal* , 23 (5), σσ. 241-249.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). Models of Teaching. Στο X. Θεοφιλίδης, *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγορίδης.
- Killen, M., Sinno, S., & Margie, N. (2007, June 5). Children's experiences and judgements about group exclusion and inclusion. *Advances in child development and behavior* , 35, σσ. 173-218.
- Leni-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*. New York: Basic Books.
- Lippmann, W. (2004). *Public Opinion*. New York: Dover Publications.
- Lustig, M., & Koester, J. (2012). *Intercultural competence*. Boston: Pearson Education.
- Macrae, N., Stangor, C., & Hewstone, M. (1996). *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guilford Press.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*.
- McCrone, D. (2000). *Η κοινωνιολογία του εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*. (Κ. Κοσκινάς, Επιμ., & Ν. Βάγιας, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*, Dorset, Hyde Publications.
- Mennell, S., & Rundell, J. (1998). *Classical readings in culture and civilization*. New York: Psychology Press.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moose, G. (1995). Racism and Nationalism. *Nations and Nationalism* , 1 (2), σσ. 163-173.
- Nowrasteh, A. (2018). *CATO INSTITUTE*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2, 2019, από CATO AT LIBERTY: <https://www.cato.org/blog/what-nationalism-what-does-it-mean-liberty>
- Nowrasteh, A. (2018). *Liberal, ελεύθερη ενημέρωση*. Ανάκτηση Σεπτέμβρη 15, 2019, από <https://www.liberal.gr/think-tanks/ti-einai-o-ethnikismos-kai-giati-echei-simasia/185357>
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan.

- Porcher, L. (1989). *Glanz un Elend des Interkulturellen*. Στο M. Hohmann, & H. Reich, *Ein Europa fuer Minderheiten und Mehreitten*. New York: Waxmann.
- Rey - Von, A. (1988). Terminologie und Darstellung der Migrationen, der gessellschaftlichen Verhaeltnisse und der interkulturellen Beziehungen. Στο M. Borrelli, & G. Hoff, *Interkulturelle Paedagogik im Internationalen Vergleich* (σσ. 150-160).
- Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sanon, A. (1978). *Vocabulaire critique des relations culturelles internationales*. Παρίσι: La maison du dictionnaire.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons .
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J., & Poortinga, Y. (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία - Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο* (2η έκδοση εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Serai, Y. (2018). *What is Culture identity?* Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2, 2019, από <https://classroom.synonym.com/what-is-culture-identity-12082328.html>
- Smith, P., & Bond, M. (2005). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία*. (Α. Παπαστυλιανού, Επιμ., & Β. Κάγκκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Social Report*. (2003). Ανάκτηση Αύγουστος 23, 2019, από <http://socialreport.msd.govt.nz/2003/cultural-identity/cultural-identity.shtml>
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*, Oxford, National Staff Development Council.
- Taguieff, P. (2000). *Die Macht des Vorurteils. Der Rassismus und sein Double*. Hamburg.
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1978). *Introducing socialpsychology*. Harmondsworth Middlesex.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Στο W. Austin, & S. Worchel, *The social psychology of itnergroun relations*. Monterey: Brook/Cole.
- Tiedt, P., & Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. Στο P. Leavy, *The Oxford handbook of qualitative research* (σσ. 62-77). New York: Oxford University Press.
- UNESCO. (2001). *Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία*. Ανάκτηση Αύγουστος 26, 2019, από 31η Σύνοδος της Γενικής Διάσκεψης

της

UNESCO:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf

Unesco. (2003). *Sharing a World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural and Biological Diversity*. UNESCO - Terralingua - World Wide Fund for Nature.

Unesco. (2005). Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 2, 2019, από <https://en.unesco.org/>

Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and communication technology and the problem of teacher training: Myths, Dreams and the Harsh Reality. *Themes in Education*, 2 (4), σσ. 341-365.

Wetherell, M. (2004). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Williams, R. (1994). *Η κουλτούρα και η μελέτη της*. Αθήνα: Γνώση.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: Open University Press.

Woolf, S. (1995). *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Yinger, J. (1968). *Religion Society and Individual, an introduction to the sociology of religion*. New York: Macmillan.

Zimmermann, K. (2015). *What is culture? Definition of culture*. Live Science.

Ελληνόγλωσση

Αθανασόπουλος, Σ. (1990). *Για μια πολιτική της κουλτούρας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης.

Αλμπάνης, Β. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ανδρούτσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2001). Οι "άλλοι" μαθητές στο σχολείο: Απο την αφομοίωση των διαφορών στη "διαπολιτισμική" αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούτσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σσ. 67-112). Πάτρα: ΕΑΠ.

Άντερσον, Μ. (1997). *Φανταστικές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.

Βεϊκου, Χ. (2004). *Κακό Μάτι - Η κοινωνική κατασκευή της οπτικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βερνίκος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Βλάσση, Α. (2008). *Θρησκευτικές πεποιθήσεις σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της ΣΤ' δημοτικού*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα : Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πάτρας* (σ. 99). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα.
- Γκιζέλης, Γ. (1980). *Το Πολιτισμικό Σύστημα. Ο σημειωτικός και επικοινωνιακός χαρακτήρας του*. Αθήνα: Γρηγορόπουλος.
- Γκίκας, Σ. (1994). *Κοινωνικά Προβλήματα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρεκός, Α. (2019). *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Ανάκτηση Οκτωβρίου 9, 2019, από Leros News: <https://www.lerosnews.gr/epikairota/i-diapolitismiki-etoimotita-ton-ekpaideftikon>
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεμερτζής, Ν. (1996). *Ο λόγος του Εθνικισμού*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Μαυροσκούφη, *Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (σσ. 67-85). Θεσσαλονίκη: Οδηγός Επιμόρφωσης.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητες και Ετερότητες. Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Ανάκτηση Αύγουστος

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=942&bitstream=942_01#page/3/mode/1up

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δώρης, Μ. (1981). *Πολιτισμός και κοινωνική εξέλιξη*. Αθήνα: Γνώση.

Ελίας, Ν. (1997). *Η εξέλιξη του πολιτισμού*. (Ε. Βαϊκούση, Μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.

Θεοδωρίδης, Π. (2001). *Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη*. Ανάκτηση Αύγουστος 23, 2019, από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/544/547>

Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι Μεταμορφώσεις της ταυτότητας, έθνος, νεωτερικότητα και εθνικιστικός λόγος*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, & Θ. Οικονόμου, *Εμείς και οι Άλλοι: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανελλόπουλος, Π. (1929). *Ιστορία και Κριτική των κοινωνιολογικών θεωριών*.

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*.

Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πάτρα

Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. τ. Συνεδρίου, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (σσ. 58-60). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ).

Καρλατήρα, Π. (2002). *Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου*. Αθήνα: Εφημερίδα: Το Βήμα.

Καψάλης, Λ., & Ραπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, σσ. 257-273.

Καψωμένος, Ε. (2004). Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας*. Πάτρα: Gutenberg.

Κέλλης, Η. (2011). Η προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας για μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. *Διδακτορική Διατριβή*. Κομοτηνή.

Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρουσου, & Β. Τσάφος, *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ. 117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

Κοκκινάκη, Φ. (n.d.). *EGLIMATOLOGIA.GR*. Ανάκτηση Αύγουστος 23, 2019, από <http://www.eglimatologia.gr/%CE%B7-%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82/>

Κούτρα, Κ. (2007). *Σημειώσεις Μαθήματος Διαπολιτισμικής Κοινωνικής Εργασίας*. Ηράκλειο.

Κουτσογιάννης, Δ. (2004). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής: κατακτήσεις του παρόντος και απαιτήσεις του μέλλοντος. Στο Ε. Μυρογιάννη, & Δ. Μαυροσκούφης, *Φιλολογοί στον Υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λιακοπούλου, Μ. (2016). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, *ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαγγίνη, Γ., & Λεοντσίνη, Ε. (2016). *Κράτη και πολίτες: κοινότητα, ταυτότητα, διαφορετικότητα*. Αθήνα: Σμίλη.

Μαργώνη, Μ. (2007). Η εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησης απολυτηρίου ελληνικού δημοτικού από αλλοδαπούς φυλακισμένους: διαπολιτισμική αγωγή ή αγωγή της

- αφομοίωσης στην πολυπολιτισμική τάξη;. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης, *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1130-1138). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μίτιλης, Α., & Σκαλή, Θ. (2004). *Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Σχέδιο Δράσης "Καινούρια Αρχή"*.
- Μουζέλης, Ν. (1994). *Ο εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπερελής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζακίδου-Καφετζή, Γ. (2006). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου*. Βόλος.
- Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη*. Αθήνα: Διόνικος.
- Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΠΘ.
- Μπότσας, Γ., Σανδραβέλης, Α., Κελεσιδής, Ε., & Παρασκευάς, Α. (2013). *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές: μια πρώτη προσέγγιση*. Αλεξανδρούπολη: Εισήγηση στο 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας.
- Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Νικολάου, Γ. (2003). *Γνώσεις, Αξίες, Δεξιότητες στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα.

- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Άτραπος.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2002). *Μεταμοντέρνα αδιέξοδα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). Ταυτότητα, προσωπική. Στο Λ. τ. Ψυχολογίας, *Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδοπούλου, Β., Κεσίδου, Α., & Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2006). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη, *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας* (σσ. 779-789). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Δ. Σακκά, & Α. Ψάλτη, *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού* (σσ. 1-7). Αλεξανδρούπολη: Πρακτικά Ημερίδας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2011). *Η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών: παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λαικοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης* (σσ. 13-20). Δράση "Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας".
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Άτραπός.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου (2η έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαστάμου, Σ. (1990). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαχρήστος, Κ., & Παλαιολόγου, Ν. (2002). Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής. Στο Π. Γεωργογιάννης, *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια*

Διαπολιτισμική Προσέγγιση (σσ. 125-142). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ).

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open education - The journal for open and distance education and education technology*, 4 (1).

Παρθένης, Χ. (2017). Ανάκτηση Σεπτεμβρίου 17, 2019, από [https://skywalker.education/elGR/news/news-](https://skywalker.education/elGR/news/news-entry/Interview/%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BF%CE%B9%20%)

[entry/Interview/%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BF%CE%B9%20%](https://skywalker.education/elGR/news/news-entry/Interview/%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BF%CE%B9%20%)

Πασχαλίδης, Γ., & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, Α. (2002). *Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων. Εισαγωγή στον πολιτισμό*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Πλωρίτης, Μ. (1980). Πολιτισμικός στασιμο-πληθωρισμός. *Το Βήμα*.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Πορτελάνος, Σ. (2002). *Διαπολιτισμική θεολογία: πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. (Μ. Μ.Π., Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΥΛΗ για την Ελληνική γλώσσα. (n.d.). Ανάκτηση Αύγουστος 26, 2019, από [http://www.greek-](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq)

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq)

Ρόζενταλ, Μ., & Γιουντίν, Π. (1976). *Φιλοσοφικό Λεξικό*. Αθήνα: Γνώσεις.

Σαλτέρης, Ν. (2011). Ο επιμορφωτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης: επιλογή, προφίλ και αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης, *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σσ. 65-73). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Σπιθουράκη, Α., Κατσύλλης, Μ., & Μουσταίρας, Π. (1996). *Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία*. Πάτρα: Εισήγηση στο 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο "Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική επικοινωνία".

Συμεού, Α. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Σωτηριάδου, Χ. (2000). *Η Εκπαίδευση και Πολιτισμική Ανάπτυξη των Αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών*. Στο Κωνσταντοπούλου, *Εμείς και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τεμπρίδου, Α. (2014). *Προσεγγίζοντας το άγνωστο στην Α' δημοτικού*. Αθήνα: ePublishing.

Τρίγκα, Ν. (2005). *Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού*. Εφημερίδα: Το Βήμα.

ΥΠΕΘ. (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Χατζηγεωργίου, Α. (2006). *Στης μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται*. Ανάκτηση από <http://www.mymethana.gr/?q=node/244>

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Άτραπος.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). *Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές*. Στο Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα.

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Ψημίτης, Μ. (2000). *Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης*. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, & Θ. Οικονόμου, *Εμείς και οι Άλλοι: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Διαδικτυακές Σελίδες

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/plaisio_diavouleusis_100604.pdf

http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

<http://daskalakos.wikidot.com/>

<https://e-pimorfosi.cti.gr/mis/home>

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14334/P0014334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<http://www.pee.gr/wp->

[content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakopoyloy.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakopoyloy.htm)

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaou_m.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1^η

ΜΕΡΟΣ Α : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Ηλικία

40-50 ετών

3. Ποιες είναι οι σπουδές σας ;

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

Σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα ;

Ναι

5. Αν ναι, ποια / ποιες είναι αυτή, - ές ;

Αγγλικά

Γαλλικά

6. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη διδασκαλία ;

15 έτη και άνω

ΜΕΡΟΣ Β : Επιμόρφωση

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία ;

ΝΑΙ. Έχω παρακολουθήσει ένα σεμινάριο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

8. Ποιος / ποιοι φορείς υλοποίησαν τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε ; (σύμβουλος, συντονιστής, διευθυντής, πανεπιστήμιο, κ.λ.π.)

Ο φορέας που το πραγματοποίησε είναι το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ.) του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.)

9. Τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε τι χαρακτήρα είχαν ;

(υποχρεωτικό, προαιρετικό, προσωπική επιλογή, κ.λ.π.).

Ήταν προσωπική επιλογή η παρακολούθηση του σεμιναρίου.

10. Ποια ήταν η διάρκειά τους ; (ημερήσια, μηνιαία, ετήσια, κ.λ.π.).

Η διάρκειά του ήταν 7 μήνες και για την ακρίβεια 410 ώρες.

11. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα / σεμινάριο ; (φυσική παρουσία, εξ' αποστάσεως, κ.λ.π.)

Ήταν ένα πρόγραμμα Συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-learning)

12. Ποια ήταν η θεματολογία του ;

Το σεμινάριο είχε τον τίτλο : «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : Θεωρητικές Βιωματικές προσεγγίσεις».

Η βασική θεματολογία του αφορούσε ζητήματα που σχετίζονται με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα στην κοινωνία και το σχολείο, αλλά και με τη διατύπωση βασικών αρχών για την εκπαιδευτική διαχείριση με έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

13. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό / σεμινάριο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ; (ανάγκες του σχολείου, ενίσχυση της

προσωπικής μου κατάρτισης, ενίσχυση των δεξιοτήτων μου, ανάγκη για διαφοροποίηση, κ.λ.π.).

Θεωρώ ότι με την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κερδίζεις ως άνθρωπος και ως εκπαιδευτικός.

Σε βοηθά να αποβάλλεις τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις και, όταν έλθεις κοντά σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, να τα γνωρίσεις, να επικοινωνήσεις και να αλληλεπιδράσεις.

Επίσης, στον τομέα της εργασίας ανταποκρίνεσαι καλύτερα, αφού εφαρμόζεις μοντέλα και πρακτικές που ταιριάζουν σε μια διαπολιτισμική διδασκαλία.

14. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες πιστεύετε ότι υπάρχουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ; (π.χ. έλλειψη ενημέρωσης, συντηρητισμός, ρατσισμός, κ.λ.π.)

Αρχικά, ξεκινάμε από την ανάγκη να αντιμετωπισθούν κρούσματα ρατσισμού και ξενοφοβίας σε ένα σχολείο που έχει κάποιους μαθητές που είναι πρόσφυγες ή μετανάστες.

Τέτοια αισθήματα μπορεί να αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Θα πρέπει λοιπόν να υπάρχει ενημέρωση προς αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης.

Επιπλέον, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται πολυπολιτισμικές τάξεις να γνωρίζουν τρόπους διδασκαλίας και πρακτικές, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα καθήκοντά τους.

15. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης ;

Είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση, αφού νέοι τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να διευκολύνουν το έργο σου.

ΜΕΡΟΣ Γ : Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια

16. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ;

Ναι, έχω διδακτική εμπειρία. Παλαιότερα με παιδιά μεταναστών και πρόσφατα με πρόσφυγες.

17. Έχετε δυνατότητα να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ;

Πιστεύω πως ναι. Έχω τη δυνατότητα να ανταποκριθώ. Όσον αφορά το κομμάτι της διαφορετικότητας είμαι ανοιχτή και αποδέχομαι με σεβασμό

άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Στο βαθμό της διδασκαλίας θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ καλύτερα όταν και το σχολείο αντιμετωπίζει το θέμα των αλλοδαπών πιο οργανωμένα. Είναι απαραίτητο για να ενταχθούν ομαλά οι αλλοδαποί μαθητές, να υπάρχει ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής παρέμβασης, όπως για παράδειγμα τα φροντιστηριακά τμήματα.

18. Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι πρέπει να έχετε, ώστε να μπορέσετε να διαχειριστείτε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα ;

Οι γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός θεωρώ ότι αρχικά έχουν να κάνουν με τη γνώση του πολιτισμού και της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, χρειάζονται γνώσεις πάνω σε μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να μπορέσει ο κάθε δάσκαλος να προσεγγίσει και να μεταδώσει με επιτυχία τη διδακτέα ύλη σε όλους τους μαθητές.

Τέλος, κρίνω ότι είναι απαραίτητες οι γνώσεις για τη διαχείριση της ετερότητας.

19. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να σταθεί με επιτυχία σε μια ετερογενή πολιτισμικά τάξη ;

Πιστεύω πως ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις μιας διαπολιτισμικής τάξης. Επίσης, να βρίσκει τρόπους επικοινωνίας μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης και να προωθεί τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη συνεργασία.

20. Σε ποιες πρακτικές – δράσεις έχετε προβεί ή θα μπορούσατε να προβείτε με στόχο να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης;

Όταν έχετε να αντιμετωπίσετε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να βρεις τρόπους και πρακτικές που από τη μια θα ελαττώσουν το άγχος που τυχόν αισθάνονται οι αλλοδαποί μαθητές, αλλά και θα διευκολύνουν την αλληλεπίδραση όλων των μελών της τάξης.

Οι ομαδικές εργασίες βοηθούν πολύ να κατανοήσει ο ένας τον άλλο και να συνεργασθεί.

Επίσης, βοηθά η εξατομίκευση του μαθήματος, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών.

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός ;

Βασικό εμπόδιο που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός είναι η επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας από αυτούς ή το φτωχό λεξιλόγιο και η δυσκολία σε γραφή και ανάγνωση δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2^η

ΜΕΡΟΣ Α : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Ηλικία

30 ετών

3. Ποιες είναι οι σπουδές σας ;

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Παρακολούθηση σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα ;

Ναι

5. Αν ναι, ποια / ποιες είναι αυτή, - ές ;

Αγγλικά

6. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη διδασκαλία ;

3 χρόνια

ΜΕΡΟΣ Β : Επιμόρφωση

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία ;

ΝΑΙ.

8. Ποιος / ποιοι φορείς υλοποίησαν τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε ; (σύμβουλος, συντονιστής, διευθυντής, πανεπιστήμιο, κ.λ.π.)

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου υλοποίησε το πρόγραμμα.

9. Τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε τι χαρακτήρα είχαν ; (υποχρεωτικό, προαιρετικό, προσωπική επιλογή, κ.λ.π.).

Ήταν προσωπική επιλογή.

10. Ποια ήταν η διάρκειά τους ; (ημερήσια, μηνιαία, ετήσια, κ.λ.π.).

Διήρκεσε 7 μήνες.

- 11. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα / σεμινάριο ; (φυσική παρουσία, εξ' αποστάσεως, κ.λ.π.)**

Το πρόγραμμα ήταν εξ αποστάσεως.

- 12. Ποια ήταν η θεματολογία του ;**

Αφορούσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα : «Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο».

- 13. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό / σεμινάριο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ; (ανάγκες του σχολείου, ενίσχυση της προσωπικής μου κατάρτισης, ενίσχυση των δεξιοτήτων μου, ανάγκη για διαφοροποίηση, κ.λ.π.).**

Οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου καθιστούν αναγκαία την παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος. Ο προσανατολισμός του σχολείου σήμερα έχει μεταβληθεί. Από μονογλωσσικό, μονοεθνικό και μονοπολιτισμικό το σχολείο πια έχει μετατραπεί σε μεταμοντέρνο και διαπολιτισμικό με διαθεματικά και διεπιστημονικά περιεχόμενα.

Επομένως, θεωρώ ότι είναι ανάγκη για κάθε εκπαιδευτικό η επαφή του με παρόμοια προγράμματα προκειμένου να ενισχύσει την προσωπική του κατάρτιση και τις δεξιότητές του, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα.

- 14. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες πιστεύετε ότι υπάρχουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ; (π.χ. έλλειψη ενημέρωσης, συντηρητισμός, ρατσισμός, κ.λ.π.)**

Θεωρώ ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών επάνω στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκείς. Δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση, ούτε επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς και αυτό σε συνδυασμό με τη σχολική κουλτούρα, η οποία θεωρώ ότι επιμένει στον εθνοκεντρικό της χαρακτήρα μεγεθύνει το έλλειμμα.

Υπάρχουν ακόμα οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι ρατσιστικές αντιδράσεις, ο συντηρητισμός.

Όλα αυτά τα φαινόμενα πιστεύω ότι με την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν να μειωθούν για να επιτευχθεί ο στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου.

- 15. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης ;**

Ναι, βεβαίως. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μια συνεχής επιμόρφωση και διαρκής κατάρτιση πάνω στα θέματα αυτά.

ΜΕΡΟΣ Γ : Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια

16. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ;

Όχι. Διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις δεν έχω.

17. Έχετε δυνατότητα να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ;

Θεωρώ ότι με τις γνώσεις που απέκτησα από το σεμινάριο που παρακολούθησα σε συνδυασμό με την εξάσκηση, όταν θα τύχω σε μια τέτοια τάξη, πιστεύω ότι θα καταφέρω να ανταποκριθώ σε ένα ικανοποιητικό βαθμό.

Ωστόσο, επειδή δεν το έχω βιώσει ακόμη, δεν μπορώ να είμαι απόλυτα σίγουρη γι' αυτό.

18. Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι πρέπει να έχετε, ώστε να μπορέσετε να διαχειριστείτε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα ;

Θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός που εργάζεται σε τάξη με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα χρειάζεται να διαθέτει επαρκείς γνώσεις διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Να έχει διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.

Όσον αφορά την επάρκεια εννοώ να έχει επιστημονική κατάρτιση, να έχει θεωρητικές γνώσεις και τις βασικές κατευθύνσεις από την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση, να γνωρίζει πράγματα για τον πολιτισμό και τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών που φιλοξενεί στην τάξη του και στο σχολείο γενικότερα.

Όσον αφορά τώρα την ετοιμότητα είναι γνώσεις που αποκτά μέσα από την εμπειρία του, την κατάλληλη προετοιμασία και την καθημερινή του εξάσκηση.

19. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να σταθεί με επιτυχία σε μια ετερογενή πολιτισμικά τάξη ;

Θεωρώ ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί ένα συγκροτημένο σώμα εμπειριών, τρόπων σκέψης και γνωστικών ικανοτήτων. Πρέπει να μπορεί να υιοθετήσει νέες στάσεις και συμπεριφορές, να διαθέτει ενσυναίσθηση και προσαρμοστικότητα. Να μπορεί να αναθεωρήσει τις αξιακές του ιεραρχήσεις και τις πολιτισμικές οπτικές, να ξεφύγει από παγιωμένα σχήματα σκέψης, προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις και να διαθέτει κοινωνικές

δεξιότητες που αποδέχονται την ετερότητα. Επίσης, να μπορεί να διαχειρίζεται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με την ετερότητα και να λειτουργεί με βάση τους νέους πολιτισμικούς κώδικες.

20. Σε ποιες πρακτικές – δράσεις έχετε προβεί ή θα μπορούσατε να προβείτε με στόχο να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης;
Θεωρώ γενικότερα ότι χρειάζεται μια διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμένει στη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας, κυρίως της ομαδοσυνεργατικής. Μπορεί να χρησιμοποιήσει παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας, παραδείγματα από τη χώρα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών. Να αξιοποιήσει τη μέθοδο των project και γενικότερα να υπάρχει μια ευελιξία στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και να προσαρμόζεται ανάλογα στα δεδομένα και τις συνθήκες της τάξης του.

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός ;

Κατά τη γνώμη μου, ένα από τα μεγάλα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι η άγνοια της γλώσσας και αυτό αφορά και τις δύο πλευρές. Και από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και από την πλευρά των εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζουν τη δική τους. Ακόμη, και με μια άλλη γλώσσα, όπως αγγλικά, υπάρχει περίπτωση να μην είναι δυνατόν να συνεννοηθούν. Επομένως, όλη αυτή η δυσκολία στην επικοινωνία θεωρώ ότι είναι μεγάλο εμπόδιο.

Αυτό, σε συνδυασμό με τον ανεπαρκή εκπαιδευτικό εξοπλισμό και την έλλειψη υποδομών στα σχολεία δυσχεραίνει την κατάσταση.

Εμπόδιο μπορεί να σταθεί επίσης η προσωπικότητα και οι προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, όταν αυτός διακατέχεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, από ρατσιστικά πρότυπα, δεν αποδέχεται ο ίδιος την ετερότητα και δεν επιδιώκει την ένταξη.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3^η

ΜΕΡΟΣ Α : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας

2. Ηλικία

30 - 40 ετών

3. Ποιες είναι οι σπουδές σας ;

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Παρακολούθηση σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα ;

Ναι

5. Αν ναι, ποια / ποιες είναι αυτή, - ες ;

Αγγλικά

6. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη διδασκαλία ;

1-5 έτη

ΜΕΡΟΣ Β : Επιμόρφωση

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία ;

Ναι, έχω παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

8. Ποιος / ποιοι φορείς υλοποίησαν τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε; (σύμβουλος, συντονιστής, διευθυντής, πανεπιστήμιο, κ.λ.π.)

Ήταν ένα σεμινάριο που υλοποίησε το ΕΚΠΑ, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

9. Τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε τι χαρακτήρα είχαν ; (υποχρεωτικό, προαιρετικό, προσωπική επιλογή, κ.λ.π.).

Η παρακολούθηση του σεμιναρίου ήταν προσωπική μου επιλογή.

10. Ποια ήταν η διάρκειά τους ; (ημερήσια, μηνιαία, ετήσια, κ.λ.π.).

Η διάρκειά του ήταν 7 μήνες.

11. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα / σεμινάριο; (φυσική παρουσία, εξ' αποστάσεως, κ.λ.π.)

Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως.

12. Ποια ήταν η θεματολογία του;

Στο σεμινάριο αναλύονταν όροι της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Επίσης, αναπτύσσονταν μοντέλα κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσέγγισης, καθώς και τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού.

13. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό / σεμινάριο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; (ανάγκες του σχολείου, ενίσχυση της προσωπικής μου κατάρτισης, ενίσχυση των δεξιοτήτων μου, ανάγκη για διαφοροποίηση, κ.λ.π.).

Βασικός παράγοντας που επηρέασε την απόφασή μου να παρακολουθήσω το σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μου, ώστε να καταφέρω να ανταποκριθώ με επιτυχία στον ρόλο μου ως δάσκαλος σε μια τάξη που μπορεί να τύχει να έχει παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

14. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες πιστεύετε ότι υπάρχουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ; (π.χ. έλλειψη ενημέρωσης, συντηρητισμός, ρατσισμός, κ.λ.π.)

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδίως σε θέματα που βοηθούν στη βελτίωση της διδακτικής τους πράξης, γιατί γενικότερα υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε γνωστικούς τρόπους μάθησης των αλλοδαπών μαθητών και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Η ελλιπής ενημέρωση και κατάρτιση σε αυτά τα θέματα δυσχεραίνει κατά πολύ το έργο τους.

15. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;

Θεωρώ χρήσιμο να παρακολουθώ προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης.

Πάντα θα υπάρχει κάτι νέο που θα μπορεί να με βοηθήσει στο έργο μου, είτε αυτό αφορά καινούριες γνώσεις, είτε νέες πρακτικές.

ΜΕΡΟΣ Γ : Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια

16. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ;

Όχι, δεν έχω διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

17. Έχετε δυνατότητα να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Πιστεύω πως, αν μου τύχαινε, θα μπορούσα να ανταποκριθώ, αρκεί να υπήρχαν παράλληλα βοηθητικές τάξεις, όπου θα παρακολουθούσαν οι αλλοδαποί μαθητές για να μαθαίνουν ή να βελτιώνουν την ελληνική γλώσσα.

18. Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι πρέπει να έχετε, ώστε να μπορέσετε να διαχειριστείτε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Χρειάζεται να έχω γνώσεις που αφορούν τρόπους διδασκαλίας κατάλληλους για μια τάξη με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο.

19. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να σταθεί με επιτυχία σε μια ετερογενή πολιτισμικά τάξη ;

Βασική δεξιότητα πιστεύω που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητά του να κατανοεί τους ανθρώπους γύρω του και να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Παράλληλα, θα πρέπει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών, ώστε αυτοί να καταφέρουν να επικοινωνήσουν και να έρθουν κοντά.

20. Σε ποιες πρακτικές – δράσεις έχετε προβεί ή θα μπορούσατε να προβείτε με στόχο να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης;

Μια καλή πρακτική για να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών της τάξης πιστεύω θα ήταν ο εμπλουτισμός του μαθήματος – όπου είναι εφικτό – με στοιχεία από τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και δράσεις ή εκδηλώσεις που να προωθούν την κουλτούρα τους.

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός ;

Εμπόδια, που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός , είναι αρχικά η δυσκολία συνεννόησης και επικοινωνίας με τα παιδιά που είναι από άλλο γλωσσικό περιβάλλον.

Μετάπειτα, έχει να αντιμετωπίσει τα ξενοφοβικά ή και ρατσιστικά αισθήματα των παιδιών που κατάγονται από την Ελλάδα, αλλά κυρίως των γονιών τους.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4^η

ΜΕΡΟΣ Α : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Ηλικία

Άνω των 50 ετών

3. Ποιες είναι οι σπουδές σας ;

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα ;

Ναι

5. Αν ναι, ποια / ποιες είναι αυτή, - ές ;

Αγγλικά

Γαλλικά

Ιταλικά

6. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην διδασκαλία ;

15 έτη και άνω

ΜΕΡΟΣ Β : Επιμόρφωση

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία ;

Έχω παρακολουθήσει ημερίδες και ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα διαλέξεων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

8. Ποιος / ποιοι φορείς υλοποίησαν τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε; (σύμβουλος, συντονιστής, διευθυντής, πανεπιστήμιο, κ.λ.π.)

Τα προγράμματα αυτά πραγματοποιήθηκαν από τον Δήμο και από το Ίδρυμα Γουλανδρή.

9. Τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε τι χαρακτήρα είχαν ; (υποχρεωτικό, προαιρετικό, προσωπική επιλογή, κ.λ.π.).

Ήταν προσωπική επιλογή η παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών.

10. Ποια ήταν η διάρκειά τους ; (ημερήσια, μηνιαία, ετήσια, κ.λ.π.).

Η διάρκειά τους ήταν ημερήσια και μιας εβδομάδας.

11. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα / σεμινάριο; (φυσική παρουσία, εξ' αποστάσεως, κ.λ.π.)

Με φυσική παρουσία.

12. Ποια ήταν η θεματολογία του;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.

- 13. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό / σεμινάριο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; (ανάγκες του σχολείου, ενίσχυση της προσωπικής μου κατάρτισης, ενίσχυση των δεξιοτήτων μου, ανάγκη για διαφοροποίηση, κ.λ.π.).**

Αρχικά ένας παράγοντας που θα επηρεάσει την απόφασή μου να παρακολουθήσω ένα πρόγραμμα αφορά το περιεχόμενο και τη θεματολογία του. Επίσης, κατά πόσο με βολεύουν οι ώρες παρακολούθησής του και το ποιος το διοργανώνει. Επιπλέον, οι ανάγκες του σχολείου θα με οδηγήσουν στο να το επιλέξω, καθώς είμαι διευθύντρια και θα πρέπει να έχω εξειδικευμένες γνώσεις σε ό,τι αφορά το σχολείο, ώστε να επιτελώ σωστά το έργο μου.

- 14. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες πιστεύετε ότι υπάρχουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ; (π.χ. έλλειψη ενημέρωσης, συντηρητισμός, ρατσισμός, κ.λ.π.)**

Η έλλειψη γνώσεων πάνω στην κουλτούρα, τη νοοτροπία που έχουν οι πρόσφυγες, τα βιώματά τους, ώστε να καταφέρεις να τους προσεγγίσεις. Κάθε λαός κουβαλάει μαζί του αυτό το «πολιτιστικό βαλιτσάκι» που λέμε. Αλλιώς σκέφτεται για παράδειγμα ένας Ρώσος, αλλιώς αυτός που έρχεται από μια αφρικανική χώρα που του λείπουν τα προς το ζην.

- 15. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;**

Βέβαια. Εννοείται. Αυτό είναι απαραίτητο για κάθε εκπαιδευτικό. Ανήκουμε πλέον σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου η ίδια η κοινωνία ζητάει από όλους μας, αλλά κυρίως από εμάς που είμαστε εκπαιδευτικοί να έχουμε γνώσεις για το πώς θα διαχειριστούμε άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

ΜΕΡΟΣ Γ : Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια

- 16. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ;**

Ναι. Όταν εργαζόμουν στην Αθήνα, στο Ελληνικό είχα τάξεις με πρόσφυγες Ρωσοπόντιους.

- 17. Έχετε δυνατότητα να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;**

Ναι, έχω.

18. Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι πρέπει να έχετε, ώστε να μπορέσετε να διαχειριστείτε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Οι γνώσεις θα πρέπει να αφορούν τον τρόπο προσέγγισης των αλλοδαπών μαθητών. Είναι απαραίτητο να γίνουν λοιπόν σεμινάρια από εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη συμβουλευτική.

Επίσης, θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να μελετήσουν τον πολιτισμό της χώρας των αλλοδαπών μαθητών.

Η γνώση του πολιτισμού και της κουλτούρας αυτών των ατόμων θα διευκολύνει την επικοινωνία και την προσέγγιση.

Εγώ ως διευθύντρια θα πρέπει να έχω τις γνώσεις για τις κινήσεις που πρέπει να κάνω, ώστε να δημιουργηθεί στο σχολείο τμήμα Ζ.Ε.Π., για να υποστηριχθεί η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

19. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να σταθεί με επιτυχία σε μια ετερογενή πολιτισμικά τάξη ;

Υπομονή. Αποδοχή του άλλου, αποδοχή της ετερογένειας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει «ανοιχτό» μυαλό και πνεύμα και κυρίως να έχει ενσυναίσθηση.

Η θετική στάση είναι πλέον ένα καινούριο στοιχείο που μπαίνει στην εκπαίδευση και θα πρέπει να καλλιεργηθεί, αφού υπάρχει αρνητισμός σε διάφορα θέματα ή ακόμη και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

20. Σε ποιες πρακτικές-δράσεις έχετε προβεί ή θα μπορούσατε να προβείτε με στόχο να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης;

Μέσα από όλα τα μαθήματα, αλλά κυρίως από αυτά που είναι πιο ευέλικτα, όπως η Γλώσσα, η Μελέτη Περι/ντος, η Ιστορία, μπορείς να κάνεις ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων. Δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν έθιμα της πατρίδας τους, διατροφικές συνήθειες και συνταγές, γιορτές του τόπου τους και τόσα άλλα, καταφέρνεις να φέρεις κοντά όλα τα παιδιά της τάξης, να γνωριστούν, να ανταλλάξουν σκέψεις και ιδέες.

Επίσης, για να επιτύχεις αλληλεπίδραση των μαθητών μπορείς να οργανώσεις ημέρες με παρουσίαση συγκεκριμένων θεμάτων που αφορούν τα πολιτιστικά στοιχεία του τόπου καταγωγής του καθενός ή να οργανώσεις εκδηλώσεις και γιορτές με στόχο την ανταλλαγή κουλτούρας.

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός ;

Η έλλειψη ενημέρωσης. Όταν δεν υπάρχει ενημέρωση από την πολιτεία και από αρμόδιους φορείς και δεν γίνονται τα απαραίτητα σεμινάρια, ο εκπαιδευτικός – ιδίως ο άπειρος - παραμένει αδύναμος, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία σε μια διαπολιτισμική τάξη. Η έλλειψη ευαισθητοποίησης και τα στερεότυπα αποτελούν ακόμη εμπόδια.

Τέλος, η άγνοια της γλώσσας εκατέρωθεν, μεταξύ του δασκάλου και των αλλοδαπών μαθητών, δυσχεραίνει τη δίοδο επικοινωνίας και δυσκολεύει τον εκπαιδευτικό να καταστεί διαπολιτισμικά ικανός.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5^η

ΜΕΡΟΣ Α : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Ανδρας

2. Ηλικία

40-50 ετών

3. Ποιες είναι οι σπουδές σας ;

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Παρακολούθηση σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα ;

Ναι

5. Αν ναι, ποια / ποιες είναι αυτή, - ές ;

Αγγλικά

6. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη διδασκαλία ;

15 έτη και άνω

ΜΕΡΟΣ Β : Επιμόρφωση

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία ;

Ναι, έχω παρακολουθήσει ένα σεμινάριο και ημερίδες.

- 8. Ποιος / ποιοι φορείς υλοποίησαν τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολούθησατε; (σύμβουλος, συντονιστής, διευθυντής, πανεπιστήμιο, κ.λ.π.)**

Το σεμινάριο που παρακολούθησα το υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Πατρών.

Οι ημερίδες που παρακολούθησα έχουν πραγματοποιηθεί από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, πρώην σχολικούς συμβούλους.

- 9. Τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολούθησατε τι χαρακτήρα είχαν ; (υποχρεωτικό, προαιρετικό, προσωπική επιλογή, κ.λ.π.).**

Ήταν προαιρετικά και αποφάσισα να τα παρακολουθήσω από προσωπική επιλογή, γιατί πλέον η πολυπολιτισμική τάξη είναι ένα φαινόμενο συνηθισμένο.

- 10. Ποια ήταν η διάρκειά τους ; (ημερήσια, μηνιαία, ετήσια, κ.λ.π.).**

Η διάρκεια του σεμιναρίου ήταν 350 ώρες.

Τα υπόλοιπα ήταν ημερίδες, οπότε είχαν διάρκεια μιας ημέρας.

- 11. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα / σεμινάριο; (φυσική παρουσία, εξ' αποστάσεως, κ.λ.π.)**

Ο τρόπος παρακολούθησης του σεμιναρίου ήταν εξ αποστάσεως.

Στις ημερίδες υπήρχε φυσική παρουσία.

- 12. Ποια ήταν η θεματολογία του;**

Το θέμα είχε να κάνει με τους μετανάστες και την προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στα ελληνικά σχολεία.

- 13. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό / σεμινάριο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; (ανάγκες του σχολείου, ενίσχυση της προσωπικής μου κατάρτισης, ενίσχυση των δεξιοτήτων μου, ανάγκη για διαφοροποίηση, κ.λ.π.).**

Αρχικά, ήταν η προσωπική κατάρτιση, αλλά μετά ήταν και μια πρόκληση με όλα όσα ακούγονται και συμβαίνουν γύρω μας για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Θεωρούσα ότι έπρεπε να είμαι ενήμερος πάνω στο θέμα των αλλοδαπών, ώστε να επιτελέσω με επιτυχία το διδακτικό μου έργο, όταν αυτό μου ζητηθεί.

- 14. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες πιστεύετε ότι υπάρχουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ; (π.χ. έλλειψη ενημέρωσης, συντηρητισμός, ρατσισμός, κ.λ.π.)**

Στερεότυπα και Ρατσισμός υπάρχουν, οπότε πρέπει με κάποιο τρόπο αυτά να υποχωρήσουν. Η ενημέρωση πιστεύω κρίνεται αναγκαία και προς τους γονείς

και προς τους εκπαιδευτικούς για να λυθούν θέματα που αφορούν την κοινωνική συναναστροφή, την επικοινωνία και την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

- 15. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;**

Ναι, θα το έκανα.

ΜΕΡΟΣ Γ : Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια

- 16. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ;**

Φέτος για πρώτη φορά.

- 17. Έχετε δυνατότητα να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;**

Πιστεύω ναι.

- 18. Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι πρέπει να έχετε, ώστε να μπορέσετε να διαχειριστείτε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;**

Το σημαντικό είναι το διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον. Οπότε η γνώση μιας ξένης γλώσσας, όπως της αγγλικής (από τη στιγμή βέβαια που δεν υπάρχει η δυνατότητα γνώσης της γλώσσας των αλλοδαπών), που είναι η διεθνής γλώσσα, σε βοηθά να συνεννοείσαι με προαπαιτούμενο βέβαια να τη γνωρίζουν έστω και λίγο οι αλλοδαποί μαθητές.

Στη συνέχεια, είναι καλό να γνωρίσεις την πολιτιστική κουλτούρα των ατόμων αυτών και να τα φέρεις σε επαφή με την ελληνική κουλτούρα και νοοτροπία, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συζήτηση, ασκήσεις κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, χρειάζεται η γνώση εκπαιδευτικών μεθόδων κατάλληλες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- 19. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να σταθεί με επιτυχία σε μια ετερογενή πολιτισμικά τάξη ;**

Να έχει υπομονή και κοινωνικές δεξιότητες ο δάσκαλος, για να μπορεί να εντάξει τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου.

- 20. Σε ποιες πρακτικές-δράσεις έχετε προβεί ή θα μπορούσατε να προβείτε με στόχο να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης;**

Σημαντικές είναι οι ομαδικές εργασίες που αφορούν το μάθημα αλλά και οι

συλλογικές δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν για παράδειγμα στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Εκεί, μπορείς να πάρεις ένα αντικείμενο, όπως το μεταναστευτικό, την ανακύκλωση ή τη διατροφή που είναι ένα ευρύ θέμα και εκεί να παρουσιαστούν τι ισχύει στην κάθε χώρα ή τι έθιμα υπάρχουν. Κάτι, που μπορείς στη συνέχεια να το εξελίξεις σε πρόγραμμα.

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός ;

Εμπόδιο αποτελεί η άγνοια της γλώσσας επικοινωνίας των αλλοδαπών ή και της αγγλικής ως μεσολαβητικής γλώσσας.

Επίσης, η έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, εμπόδιο θα μπορούσε να αποτελέσει η προσκόλληση στις καθιερωμένες πρακτικές που εφαρμόζονται σε μια ελληνική τάξη, όταν αυτή παύει να είναι ομοιογενής, αλλά χαρακτηρίζεται από ετερογένεια. Η έλλειψη προσαρμοστικότητας επομένως δε βοηθά, αφού πλέον πρέπει να προχωρά ο εκπαιδευτικός με νέους τρόπους στα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6^η

ΜΕΡΟΣ Α : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Γυναίκα

2. Ηλικία

40-50 ετών

3. Ποιες είναι οι σπουδές σας ;

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα ;

Ναι

5. Αν ναι, ποια / ποιες είναι αυτή, - ές ;

Αγγλικά

6. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη διδασκαλία ;

15 έτη και άνω

ΜΕΡΟΣ Β : Επιμόρφωση

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία ;

Όχι.

8. Ποιος / ποιοι φορείς υλοποίησαν τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε; (σύμβουλος, συντονιστής, διευθυντής, πανεπιστήμιο, κ.λ.π.)

Όχι.

9. Τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε τι χαρακτήρα είχαν ; (υποχρεωτικό, προαιρετικό, προσωπική επιλογή, κ.λ.π.).

—

10. Ποια ήταν η διάρκειά τους ; (ημερήσια, μηνιαία, ετήσια, κ.λ.π.).

—

11. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα / σεμινάριο; (φυσική παρουσία, εξ' αποστάσεως, κ.λ.π.)

—

12. Ποια ήταν η θεματολογία του;

—

13. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό / σεμινάριο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; (ανάγκες του σχολείου, ενίσχυση της προσωπικής μου κατάρτισης, ενίσχυση των δεξιοτήτων μου, ανάγκη για διαφοροποίηση, κ.λ.π.).

Η απόφασή μου να παρακολουθήσω ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα επηρεαζόταν κυρίως από τις ανάγκες του σχολείου. Πλέον και το σχολείο στο οποίο διδάσκω τώρα, αρχίζει να γίνεται ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, να δέχεται παιδιά από άλλες χώρες. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια σχετική κατάρτιση, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σωστά στον ρόλο τους.

Επίσης, θα παρακολουθούσα ένα πρόγραμμα για να ενισχύσω τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου.

14. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες πιστεύετε ότι υπάρχουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ; (π.χ. έλλειψη ενημέρωσης, συντηρητισμός, ρατσισμός, κ.λ.π.)

Κυρίως υπάρχει έλλειψη κατάρτισης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίσουν το πλαίσιο λειτουργίας ενός διαπολιτισμικού σχολείου.

15. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;

Ναι. Το θεωρώ χρήσιμο και είναι στα μελλοντικά μου σχέδια να κάνω ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Γ : Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια

16. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ;

Ναι.

17. Έχετε δυνατότητα να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Πιστεύω έχω τη δυνατότητα να ανταποκριθώ αρκετά καλά. Χρειάζεται όμως να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

18. Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι πρέπει να έχετε, ώστε να μπορέσετε να διαχειριστείτε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Απαιτείται επάρκεια γλώσσας, έστω της διεθνούς γλώσσας, δηλαδή της αγγλικής. Πρέπει, επίσης, να γνωρίζουμε λίγα πράγματα για την κουλτούρα και τις συνήθειες που υπάρχουν στις χώρες από όπου κατάγονται τα παιδιά, γιατί ερχόμενα στην Ελλάδα «φέρνουν» μαζί τους διάφορα πολιτισμικά στοιχεία. Στοιχεία που αφορούν τις συμπεριφορές, τα παιχνίδια, τις τροφές κ.α.

19. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να σταθεί με επιτυχία σε μια ετερογενή πολιτισμικά τάξη ;

Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι θετικός σαν άνθρωπος απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, να είναι επικοινωνιακός, φιλικός, ευπροσάρμοστος στις νέες συνθήκες.

20. Σε ποιες πρακτικές-δράσεις έχετε προβεί ή θα μπορούσατε να προβείτε με στόχο να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης;

Κυρίως με τα ομαδικά παιχνίδια.

Επίσης, αυτό που έχω δει να πετυχαίνει είναι να μπαίνουν άλλοι μαθητές ως βοηθοί σε αυτά τα παιδιά. Προχώρησα σε αυτήν την πρακτική εμπνευσμένη κυρίως από τα ολιγοθέσια σχολεία, όπου οι μεγαλύτεροι μαθητές βοηθούν τους μικρότερους. Κάτι τέτοιο είδα ότι λειτουργεί και γνωστικά αλλά και σε επίπεδο

επαφών, αφού αναπτύσσονται παράλληλα σχέσεις μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν γενικότερα.

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός ;

Το πρώτο εμπόδιο που είχα εγώ να αντιμετωπίσω ήταν να κάνω τους αλλοδαπούς μαθητές να νιώσουν καλά μέσα στην τάξη, να τους βοηθήσω να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον και να εισπράξουν μια θετική αύρα από τους υπόλοιπους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο εμπόδιο ήταν η επικοινωνία , ώστε να καταφέρω να τους μεταδώσω γνώσεις.

Το να επικοινωνούν οι αλλοδαποί μαθητές με τους εκπαιδευτικούς τους και τους Έλληνες συμμαθητές τους είναι πολύ σημαντικό, γιατί έτσι πετυχαίνει η αλληλεπίδραση.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7^η

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο:

Γυναίκα

2. Ηλικία:

30-40 ετών

3. Ποιες είναι οι σπουδές σας;

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα;

Ναι

5. Αν ναι, ποια / ποιες είναι αυτή, -ές;

Αγγλικά

6. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη διδασκαλία;

10 – 15 έτη

Μέρος Β: Επιμόρφωση

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία; ΟΧΙ

8. Ποιος / ποιοι φορείς υλοποίησαν τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε; (σύμβουλος, συντονιστής, διευθυντής, πανεπιστήμιο, κλπ.) -
9. Τα προγράμματα / σεμινάρια που παρακολουθήσατε τι χαρακτήρα είχαν; (υποχρεωτικό, προαιρετικό, προσωπική επιλογή, κλπ.) -
10. Ποια ήταν η διάρκειά τους; (ημερήσια, μηνιαία, ετήσια, κλπ.) -
11. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα / σεμινάριο; (φυσική παρουσία, εξ' αποστάσεως, κλπ.) -
12. Ποια ήταν η θεματολογία του; -
13. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα / σεμινάριο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; (ανάγκες του σχολείου, ενίσχυση της προσωπικής μου κατάρτισης, ενίσχυση των δεξιοτήτων μου, ανάγκη για διαφοροποίηση, κλπ.) Ανάγκες του σχολείου.
14. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες πιστεύετε ότι υπάρχουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (π.χ. έλλειψη ενημέρωσης, συντηρητισμός, ρατσισμός, κλπ.)
Ρατσισμός, εθνικισμός, συντηρητισμός, διαχείριση της διαφορετικότητας, ύπαρξη πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
15. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης; ΝΑΙ

Μέρος Γ: Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Επάρκεια

16. Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

Λίγη

17. Έχετε τη δυνατότητα να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Ένας εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται και να εκπαιδεύεται σε νέες μεθόδους και διδακτικούς τρόπους προσέγγισης, ώστε να αναπροσαρμόζει το μάθημά του στα δεδομένα της σχολικής τάξης που διαθέτει. Προσωπικά, εάν ήμουν υπεύθυνη εκπαιδευτικός μιας πολυπολιτισμικής τάξης, θα φρόντιζα να έρθω σε επικοινωνία με ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναζητώντας πληροφορίες και συμβουλές, ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών αυτών.

18. Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι πρέπει να έχετε, ώστε να μπορέσετε να διαχειριστείτε μια τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;

- διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις
- τρόπους/ μεθόδους ένταξης και προσαρμογής των μεταναστών και των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο
- προσέγγιση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα

19. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να σταθεί με επιτυχία σε μια ετερογενή πολιτισμικά τάξη;

- ενσυναίσθηση
- σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας
- συνειδητοποίηση και ευαισθητοποίηση
- ενεργός ακροατής
- να έχει συμβουλευτικό ρόλο

20. Σε ποιες πρακτικές – δράσεις έχετε προβεί ή θα μπορούσατε να προβείτε με στόχο να προωθηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης;

- γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους και της χώρας απ' όπου έχει προέλθει ο καθένας
- δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος και θετικού κλίματος μες στην τάξη
- προώθηση της ισότητας
- ομαδοσυνεργατική μέθοδος στο πλαίσιο των εργασιών
- ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε προσωπικό

21. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να καταφέρει να είναι διαπολιτισμικά ικανός;

- ρατσισμός συναδέλφων και γονέων
- νομοθετικό πλαίσιο
- εκπαιδευτικό σύστημα, βιβλία
- διαφορετικές θρησκείες
- στερεότυπα και προκαταλήψεις μεταξύ των λαών/ πολιτισμών
- διαφορετικές γλώσσες