



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  

---

UNIVERSITY OF PIRAEUS

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
***«Οικονομικά της Εκπαίδευσης»***

**Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαπολιτισμικότητας :**  
**απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Καραχρήστου Μαρία – Θεοδώρα

Επιβλέπουσα : Άννα Σαΐτη

Πειραιάς, 2020

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	06
ABSTRACT.....	07
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	08
<b><u>ΜΕΡΟΣ Α : Βιβλιογραφική επισκόπηση</u></b>	
Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	13
<b><u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : Από την Αφομοίωση στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....</u></b>	
1.1. Πολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα.....	14
1.2. Το μοντέλο της αφομοίωσης (assimilation model).....	16
1.3. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration model).....	17
1.4. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο (multicultural model).....	19
1.5. Το αντιρατσιστικό μοντέλο (antiracism model).....	22
1.6. Το διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural model).....	24
1.6.1. Ορισμός Διαπολιτισμικότητας.....	26
1.6.2. Αρχές και Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	28
1.7. Ελληνική πραγματικότητα.....	33
1.8. Συμπεράσματα.....	36
<b><u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαπολιτισμικότητας.....</u></b>	
2.1. Παιδαγωγικά Τμήματα και επάρκεια εκπαιδευτικών στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	37
2.2. Εκπαιδευτικοί και Διαπολιτισμικότητα.....	38
2.2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας.....	39
2.2.2. Παιδαγωγικές πρακτικές προαγωγής της διαπολιτισμικότητας.....	41
2.3. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.....	52

2.3.1. Σχολική ηγεσία, διαπολιτισμικότητα και πρακτικές ενίσχυσής της.....	55
--	----

## **ΜΕΡΟΣ Β : Εμπειρική μελέτη**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : Εμπειρική προσέγγιση.....</b>	<b>60</b>
---	-----------

3.1. Σκοπός της έρευνας.....	60
------------------------------	----

3.2. Υποθέσεις έρευνας.....	61
-----------------------------	----

3.3. Το δείγμα της έρευνας και το μέσο συλλογής των δεδομένων .....	61
---	----

3.4. Δόμηση ερωτηματολογίου.....	62
----------------------------------	----

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....</b>	<b>66</b>
---	-----------

4.1. Δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία.....	66
--	----

4.2. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών/διευθυντών.....	70
---	----

4.3. Σχολική πραγματικότητα.....	73
----------------------------------	----

4.4. Απόψεις σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών.....	76
---	----

4.5. Απόψεις σχετικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσία.....	82
---	----

4.6. Απόψεις σχετικά με τους θεσμούς υποστήριξης των σχολικών μονάδων.....	87
--	----

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>90</b>
--------------------------------------	-----------

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>98</b>
-------------------------------------	-----------

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>106</b>
-----------------------	------------

---

## ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

<b>Γράφημα 1</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.....	66
<b>Γράφημα 2</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία.....	67
<b>Γράφημα 3</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς τα εργασιακά καθήκοντα.....	68
<b>Γράφημα 4</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....	68
<b>Γράφημα 5</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο.....	69
<b>Γράφημα 6</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς τη δυναμικότητα/τύπο του σχολείου που υπηρετούν.....	69
<b>Γράφημα 7</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς την τοποθεσία του σχολείου που υπηρετούν.....	70
<b>Γράφημα 8</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς την εκπαίδευση/κατάρτιση στη διαπολιτισμική.....	71
<b>Γράφημα 9</b> : Κατανομή του δείγματος ως προς τη λειτουργία ΤΥ και ΔΥΕΠ.....	75
<b>Γράφημα 10</b> : Αποτελεσματικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός.....	77
<b>Γράφημα 11</b> : Αποτελέσματα επίτευξης στόχων βάσει των διδακτικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς.....	81
<b>Γράφημα 12</b> : Αποτελέσματα παραγόντων που δυσχεραίνουν τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας.....	85
<b>Γράφημα 13</b> : Αποτελέσματα επίτευξης στόχων βάσει των πρακτικών που ακολουθήθηκαν από την σχολική ηγεσία.....	87
<b>Γράφημα 14</b> : Πρακτικές της πολιτείας για ενίσχυση διαπολιτισμικότητας στα σχολεία.....	88

## ΠΙΝΑΚΕΣ

<b>Πίνακας 1 :</b> Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο γνώσεων για τη διαπολιτισμική στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών.....	71
<b>Πίνακας 2 :</b> Κατάταξη των χαρακτηριστικών βάσει των απαντήσεων του δείγματος.....	78
<b>Πίνακας 3 :</b> Κατάταξη των διδακτικών πρακτικών βάσει των απαντήσεων του δείγματος.....	79
<b>Πίνακας 4 :</b> Κατάταξη των παραγόντων που δυσχεραίνουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, βάσει των απαντήσεων των ερωτώμενων του δείγματος.....	79
<b>Πίνακας 5 :</b> Κατάταξη των εκπαιδευτικών/διδακτικών μεθόδων που προκρίνονται ή/και επιλέγονται βάσει των απαντήσεων του δείγματος.....	80
<b>Πίνακας 6 :</b> Κατάταξη των χαρακτηριστικών/αρετών που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα βάσει των απαντήσεων του δείγματος (διευθυντές/ντρίες, εκπαιδευτικοί).....	83
<b>Πίνακας 7 :</b> Κατάταξη των πρακτικών που ακολουθούνται σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας, βάσει των απαντήσεων των ερωτώμενων του δείγματος.....	84
<b>Πίνακας 8 :</b> Κατάταξη των πρακτικών που θεωρούνται σημαντικές ή/και εφαρμόζονται βάσει των απαντήσεων.....	86
<b>Πίνακας 9 :</b> Κατάταξη των πρακτικών από την πλευρά της πολιτείας, βάσει των απαντήσεων των ερωτώμενων του δείγματος.....	89

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη εποχή, καθημερινά, παρατηρούνται ραγδαίες αλλαγές σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Λόγω αυτών των αλλαγών τα άτομα αναγκάζονται να διαμορφώσουν την ζωή τους στα νέα δεδομένα που τους επιτάσσει η νέα πραγματικότητα και συχνά εγκαταλείπουν την χώρα τους, αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον σε κάποια άλλη. Στην χώρα υποδοχής τα πράγματα δεν είναι πάντοτε εύκολα για τους/τις μετανάστες/στριες και ακόμα περισσότερες δυσκολίες συναντούν τα παιδιά, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον.

Το σχολείο αποτελεί τον χώρο όπου τα παιδιά περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους. Εκεί γνωρίζουν άλλα άτομα, διαφορετικά από εκείνα, κοινωνικοποιούνται και αλληλεπιδρούν μαζί τους. Σκοπός της εκπαιδευτικής μονάδας είναι να καταφέρει να γεφυρώσει το χάσμα που προκύπτει μεταξύ των μαθητών/τριων λόγω της ξεχωριστής ταυτότητάς τους. Εκπαιδευτικοί και σχολική ηγεσία οφείλουν να σχεδιάσουν και να υιοθετήσουν πρακτικές για να επιλύουν προβλήματα, να ενισχύουν την συνεργασία και την επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στοχεύοντας στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας και στην ακολουθία των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον φιλικό προς όλα τα παιδιά.

Κύριος σκοπός λοιπόν της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν στην πραγματικότητα έναν από τους σημαντικότερους φορείς προαγωγής της διαπολιτισμικότητας, καθώς και να καταγράψει τις στάσεις και αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντικών στελεχών σε θέματα σχετικά με αυτή.

**Λέξεις – κλειδιά :** διαπολιτισμικότητα, διαχείριση ετερότητας, εκπαιδευτικοί, σχολική ηγεσία

## ABSTRACT

In modern times, every day, there are rapid changes in many fields of human activity. Because of these changes, individuals are forced to shape their lives in the new circumstances required by the new reality and often leave their country in search of a better future in another. In the host country, things are not always easy for migrants and even more difficulties are encountered by children, especially in the school environment.

The school is the place where children spend many hours of their day. There, they know other people, different than them, socialize and interact with them. The aim of the educational unit is to be able to bridge the gap that arises between students due to their separate identity. Teachers and school leadership must design and adopt practices to solve problems, enhance the cooperation and communication of all members of the school community, aiming to promote interculturalism and follow the principles of intercultural education, in order to create a school environment friendly to all children.

The main objective of this dissertation is therefore to investigate whether educational units are in fact one of the most important institutions in promoting interculturalism, as well as to record the attitudes and perceptions of both teachers and school managers on issues related to it.

**Key – words :** interculturalism, otherness management, teachers, school leadership

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια έννοια, όχι σύγχρονη όπως πιστεύουμε, αλλά οι ρίζες της οποίας βρίσκονται στην αρχαιότητα και έπειτα στα πρώτα βήματα των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών, όπου κατά τον 18ο αιώνα μ.Χ. άρχισε να απασχολεί τους επιστήμονες και να αποτελεί ένα νέο πεδίο έρευνας (Simpson & Dervin, 2019). Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί, επίσης, έναν όρο άρρηκτα συνυφασμένο με την επιστήμη της Συγκριτολογίας, ο οποίος αναφέρεται στην επικοινωνιακή σύνδεση και διαντίδραση πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι λαμβάνονται ως ισάξιοι μεταξύ τους (Αντωνοπούλου, Καρακάση & Πετροπούλου, 2015).

Με την πάροδο των χρόνων, παρατηρούμε πως η έννοια της διαπολιτισμικότητας, αρχίζει σταδιακά να γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη, χάρη στην παγκοσμιοποίηση, με τον ΟΟΣΑ να επισημαίνει πως οι πολίτες για να είναι ικανοί και ανταγωνιστικοί στα νέα κοινωνικά δεδομένα, θα πρέπει να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν θέματα που αφορούν την παγκόσμια κοινότητα και την διαπολιτισμικότητα (Simpson & Dervin, 2019). Όλα τα παραπάνω γίνονται κατανοητά αν αναλογιστεί κανείς πως καθημερινά είναι δεδομένη η μετακίνηση πληθυσμών από την μια χώρα στην άλλη, γεγονός που καθιστά τις κοινωνίες πολυπολιτισμικές και αντιμέτωπες στην πρόκληση της αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας, με την Ελλάδα να μην αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα.

Η Ελλάδα, λοιπόν, κυρίως λόγω της γεωγραφικής της θέσης, όντας το σταυροδρόμι μεταξύ Ανατολής και Δύσης, και ο σύνδεσμος μεταξύ Ευρώπης και Μέσης Ανατολής (Saiti, Chletsos, 2020) αποτελούσε ανέκαθεν χώρα υποδοχής του μεγαλύτερου μέρους της μετανάστευσης. Σημαντικά γεγονότα του 20ου αιώνα - Βαλκανικοί πόλεμοι (1912- 1913), Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (1914 – 1918), Μικρασιατική καταστροφή (1922) - συνέβαλλαν σε μετακινήσεις πληθυσμών προς την χώρα μας. Παρατηρώντας την σύγχρονη ιστορία, διαπιστώνουμε ότι η Ελλάδα από χώρα μετανάστευσης μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής, με τις πρώτες μαζικές ελεύσεις προσφύγων να εντοπίζονται την δεκαετία του '70, με άτομα από το Ιράν, το Ιράκ, την Ινδία, την Τουρκία, την Παλαιστίνη και τις Φιλιππίνες να καταφθάνουν στην χώρα μας (Ζωγράφου, 2003).



Σύμφωνα με το «Βήμα» (14.4.96 στο Ζωγράφος 2003), ύστερα από την πτώση του σοσιαλισμού και το άνοιγμα των συνόρων της Αλβανίας, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό ατόμων από τις βαλκανικές χώρες έκανε την είσοδό του στην Ελλάδα, προκειμένου να αναζητήσουν εργασία, με τους περισσότερους να εγκαθίστανται στα αστικά κέντρα σε ποσοστό της τάξης του 78.63%, ενώ το 21.4% να διαμένει σε αγροτικές περιοχές (Saiti, 2007). Αλλά ακόμα και σήμερα, παρατηρούμε ότι εξαιτίας κυρίως των πολέμων και των πολιτικών αναταραχών (Saiti, Chletsos, 2020; Saiti, 2017), αλλά και της φτώχειας, της εκμετάλλευσης και της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δεν είναι λίγοι εκείνοι, οι οποίοι εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους και περπατώντας, διανύουν αμέτρητα χιλιόμετρα αναζητώντας μια καλύτερη ζωή, ένα καλύτερο μέλλον για τους ίδιους και τα παιδιά τους, το οποίο συχνά δεν καταφέρνουν, γιατί δεν είναι στο χέρι τους να επιλέξουν τον τρόπο και τον τόπο της νέας τους ζωής (Saiti, Chletsos, 2020; Saiti, 2017).

Το κύμα αυτό των προσφύγων και των μεταναστών έγινε η αφορμή για τον επαναπρογραμματισμό του κοινωνικού, πολιτικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού συστήματος στις χώρες υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003; Saiti, 2017). Οι αλλαγές αυτές από κοινού με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αξίας της δημοκρατίας σχημάτισαν ένα αντιεθνικιστικό πνεύμα που βοήθησε τις μειονοτικές ομάδες (Ζάχος & Χατζής, 2005). Οι κοινωνίες πλέον είναι πολυπολιτισμικές, το ίδιο και τα σχολεία τους, δημιουργώντας νέες συνθήκες, ανάγκες και προκλήσεις στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kesidou 2004 στο Terzis, 2004; Saiti, 2017).

Είναι, λοιπόν, σημαντικό, η εκπαίδευση να διαρθρωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργεί τους αυριανούς πολίτες, οι οποίοι θα ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Για τον λόγο αυτό, δημιουργείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στοχεύοντας στην αρμονική συνύπαρξη μαθητών διαφορετικού εθνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης στοχεύει στη δημιουργία πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων, ατόμων δηλαδή που θα κατέχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους, αλλά παράλληλα θα είναι δεκτικοί στην υιοθέτηση διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων (Gauri, 2004; Kesidou 2004 στο Terzis, 2004; Long, 1974). Τέλος, με την Ελλάδα να ανήκει στις χώρες με σχετικά ανομοιογενή πληθυσμό, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, ήταν αναγκαία η ίδρυση Διαπολιτισμικών σχολείων που στοχεύουν στην ομαλή

ένταξη του μεταναστευτικού πληθυσμού (Ζάχος & Χατζής, 2005; Long, 1974), καθώς και στην εναρμόνιση του σχολείου με τις κοινωνικές αλλαγές και εξελίξεις, μέσα από την εφαρμογή και υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών, προκειμένου όλα τα παιδιά να έχουν ίδιες και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως προέλευσης.

Αφορμή για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας αποτελούν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Είναι γνωστό, ότι την τελευταία δεκαετία που μας πέρασε, και ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό της, πλήθος ανθρώπων εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους, κυρίως από χώρες της Ασίας και διασχίζοντας τα βάθη της, αναζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε χώρες της Ευρώπης. Αντί αυτού, οι περισσότεροι από αυτούς, μη έχοντας τα απαραίτητα έγγραφα, «εγκλωβίζονται» στην Ελλάδα, στα νησιά και στα σύνορά της, αλλά και σε ορισμένες περιοχές της ενδοχώρας. Είναι δεδομένο πως μια χώρα σαν την δική μας δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις μαζικές ροές προσφύγων που την κατακλύζουν μέρα με την μέρα, γι' αυτό και προβαίνει σε κλείσιμο των συνόρων της (Saiti, Chletsos, 2020; Saiti, 2017). Ωστόσο δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι έχει φιλοξενήσει και φιλοξενεί ακόμα, εκατοντάδες χιλιάδες πρόσφυγες.

Ανάμεσά τους βρίσκονται χιλιάδες παιδιά, παιδιά που δεν ζουν την παιδική τους ηλικία όπως τα παιδιά της Δύσης, παιδιά που ζουν υπό μη κανονικές συνθήκες, παιδιά που τους αφαιρείται το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η Ελλάδα, παρόλα αυτά, έχει μεριμνήσει, δημιουργώντας τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) και δομές υποστήριξης και εκπαίδευσης προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), για την ένταξη τους στο ελληνικό σχολείο. Δεδομένης της συνεχούς κινητικότητας, οι κοινωνίες αλλάζουν και γίνονται πολυπολιτισμικές, γι' αυτό και τα ελληνόπουλα θα πρέπει να συνυπάρχουν με τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά και με εκείνα που ανήκουν σε άλλες μειονοτικές ομάδες. Πως διδάσκονται αυτά τα παιδιά και τι ισχύει στην ελληνική πραγματικότητα; Κατά πόσο είναι καταρτισμένοι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η σχολική ηγεσία σε θέματα διαπολιτισμικότητας; Στο παραπάνω πλαίσιο βασίζεται και η παρούσα εργασία, η οποία προσπαθεί να αναδείξει τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας.

Ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης εργασίας λοιπόν είναι να αναδείξει αν τελικά η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς διαπολιτισμικότητας. Είναι απαραίτητο να παρουσιαστούν τόσο οι στόχοι της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και τα διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων που εφαρμόζονται κατά καιρούς. Επιπλέον, αποσκοπεί στην επισκόπηση του θεσμικού πλαισίου γύρω από την Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα καταγράφοντας τις πολιτικές και τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την ένταξη παιδιών μειονοτικών ομάδων στο σχολείο των γηγενών. Επιχειρεί, επίσης, να αναδείξει τον ρόλο που θα πρέπει να έχει κάθε εκπαιδευτικός στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας στους/στις μαθητές/τριες του/της και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, καθώς και την σημαντικότητά της ως προς την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω, ο σκοπός της εργασίας είναι μέσω θεωρητικής και εμπειρικής προσέγγισης να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/διευθυντριών σχετικά με το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών μονάδων στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και ως προς την σημαντικότητα της συμβολής και των δυο πλευρών στην προσπάθεια ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας.

Η μελέτη βασίζεται σε δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε διευθυντές/διευθύντριες εκπαιδευτικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας είναι εκτατών επτά (107) εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες σχολείων από τους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης, καθώς και από τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε 4 κεφάλαια. Στο πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο, όπου παρουσιάζονται οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοιχεία που αφορούν στην ελληνική πραγματικότητα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της σχολικής διοίκησης και οι παιδαγωγικές πρακτικές για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή οι σκοποί και οι στόχοι, οι ερευνητικές υποθέσεις, η επιλογή του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο καθώς και οι βασικοί άξονες, στους οποίους βασίστηκε η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και κατόπιν γίνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.

---

**ΜΕΡΟΣ Α΄**  
**Βιβλιογραφική επισκόπηση**

---

## Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* αποτελεί ένα πεδίο έρευνας ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που βασίζεται στον σεβασμό και την αναγνώριση της πολιτιστικής πολυμορφίας, με στόχο «κάθε μέλος της κοινωνίας να επιτύχει μια πραγματική ισότητα ευκαιριών, για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ικανότητας, καθώς και να ξεπεράσει τον ρατσισμό σε όλες τις εκφάνσεις του» (Aguado 1995, στο Aguado και Malik 2001 : 150 στο Dasli, 2019). Η πρόθεση «δια» εκφράζει «την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την αλληλεγγύη» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998 : 21), τρεις έννοιες που πρέπει το άτομο να έχει ενσωματώσει από αρκετά μικρή ηλικία προκειμένου να τις ενστερνιστεί. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αναδείξει την ταυτότητα κάθε παιδιού, τις εμπειρίες του, τις προτιμήσεις του, τα ενδιαφέροντά του, την καταγωγή του κ.λπ, ενώ ταυτόχρονα δίνει περισσότερη έμφαση στην σημασία της συμμετοχής και του ανήκειν, της ισότητας ευκαιριών, καθώς και στην ευθύνη που έχει κάθε μέλος του σχολείου απέναντι στα υπόλοιπα (Γκότοβος, στο Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Συνοπτικά, θα λέγαμε πως η διαπολιτισμικότητα αποτελεί την γέφυρα ισότιμης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) και το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας και ως χώρος μάθησης όλων των παιδιών οφείλει να ακολουθεί τα πρότυπά της.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει την σημαντικότητα των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας, κάθε μέλους δηλαδή της εκπαιδευτικής μονάδας που ασκεί επιρροή σε αυτή, ως προς την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στην σχολική κοινότητα. Η χρήση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε κάθε μέρος της εργασίας αφορά σε όλα όσα επισημάνθηκαν παραπάνω.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Από την Αφομοίωση στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το κοινωνικό φαινόμενο της μετανάστευσης και η όλο και περισσότερο συχνή εγκατάσταση νέων πληθυσμών σε μία κοινωνία, οδήγησε στην δημιουργία και εφαρμογή διάφορων μοντέλων εκπαίδευσης για τις ομάδες μαθητών/τριών που δεν ανήκουν στο γηγενή μαθητικό πληθυσμό. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία υπάρχουν πέντε τέτοια μοντέλα, το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο, τα δυο εκ των οποίων είναι μονοπολιτισμικά, ενώ τα υπόλοιπα τρία πολυπολιτισμικά ή αλλιώς πλουραλιστικά και εφαρμόζονται σε κάθε χώρα ανάλογα με την πολιτική που ακολουθεί (Κεσίδου, 2008).

Μονοπολιτισμικά	Πολυπολιτισμικά
<ul style="list-style-type: none"><li>• το μοντέλο της αφομοίωσης</li><li>• το μοντέλο της ενσωμάτωσης</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• το πολυπολιτισμικό μοντέλο</li><li>• το αντιρατσιστικό μοντέλο</li><li>• το διαπολιτισμικό μοντέλο</li></ul>

#### **1.1. Πολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα**

Πριν αναφερθούμε στους στόχους και στις βασικές θέσεις κάθε μοντέλου, θα αναφερθούμε στις έννοιες της πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας, οι οποίες αποτελούν το έναυσμα για την δημιουργία των παρακάτω μοντέλων και οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν μια κοινωνία αποτελεί ένα παζλ πολιτισμών.

Κάθε άτομο, από την γέννησή του και καθόλη την διάρκεια της ζωής του συναναστρέφεται με άλλα άτομα, με τα οποία άλλες φορές ταυτίζεται και άλλες φορές αφομοιώνει στοιχεία και χαρακτηριστικά από τον Άλλο, τα οποία υιοθετεί στην

προσωπικότητά και την καθημερινότητά του, και αυτό το βοηθά να διευρύνει την μοναδική του ταυτότητα. Μέσα από τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας, ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το περιβάλλον, με το οποίο μαθαίνει να συνυπάρχει και να επικοινωνεί (Giddens, 2002 : 14). Στο παραπάνω πλαίσιο γεννιέται και η «πολιτισμική ταυτότητα» του καθένα, η οποία αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής του ταυτότητας, κομμάτι που τον βοηθά στην συμμετοχή του στο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι κάθε κοινωνίας (Karakatsani, Spinthourakis, Zorbas, Corinth & Patras, 2018).

Κάθε πολιτισμός, έχει και τα δικά του χαρακτηριστικά, έχει την δική του πολιτισμική ταυτότητα και κάθε άτομο διαμορφώνει αυτή την μορφή ταυτότητας με βάση την πολιτισμική του προέλευση. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι εκείνη που δημιουργεί την πολιτισμική ετερότητα στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες αποτελούνται από πλήθος διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005 : 184) η πολιτισμική ετερότητα βασίζεται στο γεγονός ότι κανένας πολιτισμός δεν υπάρχει από μόνος του. Κάθε πολιτισμός αλληλεπιδρά με άλλους, μέσα από κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές, μέσα από τις οποίες και εξελίσσεται. Για έναν κόσμο καλύτερο, η πολιτισμική ποικιλομορφία θεωρείται σημαντική και αναγκαία, όμως για να εδραιωθεί απαιτείται αμοιβαία ανοχή, κατανόηση και σεβασμός, στα πλαίσια μιας αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης.

Οι μετακινήσεις πληθυσμών στάθηκαν η αφορμή για μια προσπάθεια αλλαγής της κοινωνικής και όχι μόνο δομής, αφού δημιούργησε νέες συνθήκες, ανάγκες και προκλήσεις στη σύγχρονη κοινωνία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003; Saiti, 2017). Οι κοινωνίες έπρεπε να μετατραπούν σε ένα φιλικό περιβάλλον προσαρμογής των μειονοτήτων και σε αυτό σημαντικό ρόλο θα είχε η εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα μοντέλα, βασίστηκαν στις σύγχρονες θεωρίες ψυχολογίας που δομούν την πολιτισμική ταυτότητα (α) γνωστικά (με ποιόν τρόπο διαφοροποιούνται οι πολιτισμοί και γνώσεις για τα χαρακτηριστικά τους), (β) συναισθηματικά (αίσθημα του ανήκειν και ποιότητα) και (γ) συμπεριφορικά (επίγνωση του που ανήκει ο καθένας) (Breakwell, 1986; Phinney, 1990 στο Karakatsani, Spinthourakis, Zorbas, Corinth & Patras, 2018). Άρα κατανοούμε πως η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μια περίπλοκη μορφή ταυτότητας και για τον λόγο αυτό, ήδη από την δεκαετία του 1960, άρχισαν να γίνονται τα πρώτα βήματα για τον σχεδιασμό μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα γίνει ανάλυση των μοντέλων αυτών, με χρονολογική σειρά, για να διαπιστωθεί η πορεία προς την δημιουργία του διαπολιτισμικού μοντέλου και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## **1.2. Το μοντέλο της αφομοίωσης (*assimilation model*)**

Ως αφομοίωση (*assimilation*) νοείται «η διαδικασία μέσα από την οποία κυρίως γυναίκες και άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση» (Νικολάου, 2000 : 126-127). Αν κρίνουμε και από τον ορισμό της αφομοίωσης, μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε τι σημαίνει και τι συμβαίνει στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το μοντέλο της αφομοίωσης, λοιπόν, αποτελεί το πρώτο χρονολογικά μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας και εφαρμόστηκε στις χώρες υποδοχής μεταναστών/στριών μέχρι και την δεκαετία του '60 (Γκόβαρης, 2001). Το μοντέλο αυτό προτείνει μια διαδικασία «συγχώνευσης πολιτισμών» και απουσία εθνικών, πολιτισμικών, φυλετικών ή οποιωνδήποτε άλλων χαρακτηριστικών, τα οποία δεν συνάδουν με την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας (Athanasίου & Parmaxi, 2015; Νικολάου, 2000). Επιπλέον, μέσα από το μοντέλο της αφομοίωσης θα επέλθει ο επιπολιτισμός, η σταδιακή πολιτισμική αλλαγή που διαμορφώνεται μέσα από την επαφή και την σύγκρουση και οδηγεί στην προσαρμογή (Μάρκου, 2001). Οι υποστηρικτές του μοντέλου θεωρούν πως η διαμόρφωση κοινής ταυτότητας, σε εθνικό και πολιτισμικό επίπεδο δεν θα αποφέρει μελλοντικές κοινωνικές συγκρούσεις, εξασφαλίζοντας έτσι την κοινωνική συνοχή και κυριαρχία (Γκόβαρης, 2001).

Γι' αυτό και το σχολείο πρέπει να είναι μονοπολιτισμικό και να διδάσκεται αποκλειστικά και μόνο η επίσημη γλώσσα του κράτους, δηλαδή της χώρας υποδοχής, την οποία πρέπει να μάθουν όσο πιο γρήγορα γίνεται και τα παιδιά που δεν την γνωρίζουν, ώστε να ενταχθούν άμεσα στο κοινωνικό σύνολο και παράλληλα να εξασφαλιστεί και η συνοχή της χώρας ως έχει (Ζωγράφου, 2003). Ωστόσο, δεν απαγορεύει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, απλά θεωρεί ότι αυτό αποτελεί ιδιωτική απόφαση και δεν ενδιαφέρει την δημόσια εκπαίδευση, μέλημα της οποίας είναι να εντάξει τα παιδιά αυτά όσο πιο αρμονικά γίνεται στην αυτόχθονα κοινωνία (Νικολάου, 2000).



Γενικότερα, ο στόχος του σχολείου για τους υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου, ήταν η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, ικανών για την συμμετοχή στον «κοινό εθνικό πολιτισμό» (Μάρκου, 2001 : 221).

Σύμφωνα με τον Gordon (1964 : 71) η διαδικασία της αφομοίωσης θα έχει ολοκληρωθεί όταν τα άτομα που ανήκουν στους μειονοτικούς πληθυσμούς θα αρχίζουν σταδιακά να γίνονται κομμάτι της κοινωνικής και όχι μόνο ζωής της χώρας υποδοχής. Κάθε παιδί θα πρέπει να αποδεσμευτεί από το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, από καθετί που χαρακτηρίζει την ταυτότητά του και να μεταλλαχθεί ολοκληρωτικά σε έναν άλλο άνθρωπο (Borrie, 1959 : 93), ώστε να μπορέσει να συνυπάρξει με το γηγενή πληθυσμό και να συμμετέχει ισότιμα στην διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας, στην οποία ζει (Μάρκου, 2001; Νικολάου, 2000).

Το μοντέλο της αφομοίωσης δέχτηκε έντονη κριτική, επειδή τα θεμέλιά του στηρίζονται σε εθνοκεντρικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες ο/η αλλοεθνής οφείλει να υπακούει στην κυρίαρχη κουλτούρα, αφήνοντας πίσω τον πολιτισμό της χώρας του (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), οφείλει να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες και να ξεχάσει την αφετηρία του, να ξεχάσει την ταυτότητά του. Επομένως, θα λέγαμε ότι η συγκεκριμένη μορφή διαχείρισης της ετερότητας απορρίφθηκε, αφού δεν πρεσβεύει σε καμία περίπτωση τις αρχές και αξίες μιας πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικά διακείμενης κοινωνίας.

Κινήματα και διάλογοι που πραγματοποιήθηκαν την δεκαετία του 1960, έστρεψαν πολλούς ανθρώπους στην ιδέα ότι είναι επιτακτική ανάγκη η δημιουργία νέων μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική ένταξη των μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων (Kailin, 2002).

### **1.3. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης (*integration model*)**

Η έντονη κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο της αφομοίωσης έδωσε το έναυσμα για την δημιουργία ενός καινούργιου μοντέλου, περισσότερο φιλικού προς την ετερότητα. Έτσι, «γεννιέται» το μοντέλο της ενσωμάτωσης (*integration*) κατά το οποίο αποδεχόμαστε κάθε πολιτισμό, σε οποιαδήποτε μορφή και αντιλαμβανόμαστε ότι ο πολιτισμός των ομάδων που

ανήκουν σε μειονότητα έχει διττό ρόλο. Από την μια πλευρά δέχεται επιρροές από την τοπική κοινωνία, ενώ παράλληλα ασκεί κι εκείνος αντίστοιχη επιρροή σε αυτή (Νικολάου, 2010 : 122).

Η επίσημη έναρξή του χρονολογείται στα μέσα της δεκαετίας του '60, όπου υπήρξε μια προσπάθεια αλλαγής των υπάρχοντων αναλυτικών προγραμμάτων και ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες να μπορέσουν να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη συμμετοχή τους στο γηγενές κοινωνικό σύνολο και πολιτισμό και ταυτόχρονα να μην χάσουν τα χαρακτηριστικά του δικού τους πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001), τα οποία φέρουν μέσα τους και τα καθιστούν μοναδικά.

Η νέα ταυτότητα των μειονοτικών πληθυσμών δεν παραγκωνίζει την προηγούμενη ταυτότητα, δεν αμφισβητεί, αλλά συμπεριλαμβάνει το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανθρώπων και αποδέχεται την μητρική γλώσσα. Παρόλα αυτά, το παραπάνω γίνεται ευρέως αποδεκτό στην ιδιωτική σφαίρα των ατόμων και δεν προσαρμόζεται στο δημόσιο βίο, γίνεται δηλαδή αποδεκτή αποκλειστικά μέχρι το σημείο που δεν περιορίζεται, δεν αλλοιώνεται και δεν αποτελεί ρίσκο για την κυρίαρχη κουλτούρα (Μάρκου, 2001; Κεσίδου, 2008; Athanasiou & Parmaxi, 2015). Τέτοια χαρακτηριστικά αποτελούν οι παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα, η θρησκεία, οι γιορτές και η μουσική, τα οποία δεν μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα μιας κοινωνίας (Μάρκου, 1996). Στην ουσία, το μοντέλο της ενσωμάτωσης παρέχει ένα είδος ισότητας ευκαιριών που ταυτόχρονα όμως ασκείται σε αυτή κοινωνικός έλεγχος, αφού οι μειονότητες οφείλουν σύμφωνα με τους υποστηρικτές του μοντέλου να συμβαδίζουν με τις αξίες και αντιλήψεις του γηγενούς πληθυσμού (Μάρκου, 2001).

Όσο αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης προτείνεται όπως και στο αφομοιωτικό μοντέλο, η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας και ταυτόχρονα προτείνεται ο σχεδιασμός ειδικά μελετημένων προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης, αλλά και γνώσης της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού αυτών των πληθυσμιακών ομάδων, με στόχο την ομαλότερη ένταξη τους τόσο στο νέο σχολικό όσο και στο νέο κοινωνικό περιβάλλον στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996 : 12; Μάρκου, 2001; Νικολάου, 2011 : 123; Athanasiou & Parmaxi, 2015).

Ωστόσο, παρά τις λιγοστές προσπάθειες βελτίωσης του προηγούμενου μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας, δεν ήταν λίγες οι κριτικές που έλαβε και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, γιατί μπορεί θεωρητικά να δίνει περισσότερες δυνατότητες στις μειονότητες, αλλά στην πράξη τα δεδομένα διαφέρουν. Το κύριο σημείο διαφωνίας ήταν η ανεπαρκής ισότητα ευκαιριών και η μη κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών της μειονότητας, μιας και στην ουσία αποκόβονταν με έμμεσο τρόπο από την παλιά τους ζωή και αυτό τους δημιουργούσε προβλήματα μη ίσης μεταχείρισης στην τοπική κοινωνία, αλλά και σε περίπτωση επιστροφής στη χώρα προέλευσης πάλι θα είχαν θέματα προσαρμογής λόγω της χρόνιας απουσίας κατάκτησης της μητρικής γλώσσας (Καραγιάννης κ.α., 2012). Παρατηρούμε λοιπόν ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν παρεμβαίνει με δραστικό τρόπο στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών στην εκπαίδευση, πραγματοποιώντας μονάχα ελάχιστες παρεμβάσεις, ενώ απαιτεί από τα παιδιά να αλλάξουν και να βαδίσουν προς τις ήδη υπάρχουσες δομές και αυτό δείχνει πως το καινούργιο αυτό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας δεν έχει εξαλείψει σχεδόν καθόλου τις αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου, αφού ως επί των πλείστων στηρίζεται στην διατήρηση και αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας (Νικολάου, 2000; Μάρκου, 2001; Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγουδάκη, 2001).

Αξίζει να αναφέρουμε πως σε πολλές χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στην Γαλλία, τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης θεωρούνται δυο έννοιες που συγκλίνουν, που είναι ταυτόσημες (Νικολάου, 2010) . Αυτό σε συνδυασμό με τις κριτικές που ασκήθηκαν και σε αυτό το μοντέλο, έθεσαν τις βάσεις για την δημιουργία νέων πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας και αυτό είναι το σημείο όπου περνάμε από τα μονοπολιτισμικά στα πολυπολιτισμικά/πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης και διαχείρισης.

#### **1.4. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο (*multicultural model*)**

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί το πρώτο σε χρονική σειρά πλουραλιστικό μοντέλο για την διαχείριση της ετερότητας και εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70, όταν σε πολλές δυτικές χώρες (ΗΠΑ, Ευρώπη, Καναδάς, Αυστραλία) τα δυο προηγούμενα μοντέλα, αυτό της αφομοίωσης και εκείνο της ενσωμάτωσης, δεν έδειχναν να προσαρμόζουν στην πολιτική τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που υπήρχαν, καθώς επίσης

αγνοούσαν παντελώς τις διαφορετικές ανάγκες που ενδεχομένως είχαν τα άτομα των πληθυσμιακών αυτών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997 : 48).

Η φιλοσοφία του συγκεκριμένου μοντέλου είναι εκ διαμέτρου αντίθετη προς τις δυο προηγούμενες. Στην περίπτωση αυτή, η κυρίαρχη ομάδα αποδέχεται πλήρως, άμεσα και φανερά τα πολιτισμικά στοιχεία και χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων, θεωρώντας πως η αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, όχι μόνο δεν αλλοιώνει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του γηγενούς πληθυσμού, αλλά αντιθέτως δημιουργεί μια ένωση, προωθώντας την κοινωνική συνοχή και δημιουργώντας παράλληλα ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά (Νικολάου, 2000; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επίσης, στηρίζεται στη λογική ότι όλοι οι πολιτισμοί μιας κοινωνίας πρέπει να αναπτύσσονται ισότιμα, άρα είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην ελευθερία του κάθε ατόμου και στο δικαίωμα που έχει να διατηρήσει τις ρίζες του και το υπάρχων πολιτισμικό του κεφάλαιο (Κεσίδου, 2008).

Το κράτος εδώ έχει ουδέτερο χαρακτήρα και ο ρόλος του είναι να διασφαλίσει την δικαιοσύνη σε όλη την επικράτεια, η οποία για να εφαρμόσει το πολυπολιτισμικό μοντέλο, πρέπει να υιοθετήσει τις θέσεις του πλουραλισμού, ο οποίος στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των πολιτών και την υιοθέτηση κοινών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών, μέσα από τις οποίες κάθε πολίτης θα νιώθει υπερήφανος/η για τον τόπο προέλευσής του/της, ενώ παράλληλα θα σέβεται κάθε διαφορετικό χαρακτηριστικό που δεν περικλείεται στον δικό του/της πολιτισμό (Swann Report στο Μάρκου, 2001 : 229), διατηρώντας την κοινωνική συνοχή. Ως κοινωνική συνοχή εννοείται η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κάθε πληθυσμιακής ομάδας με τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του (Μάρκου, 1996; Lynch, 1986), αφού τόσο ο κυρίαρχος πολιτισμός όσο και οι υπόλοιποι πολιτισμοί που επικρατούν σε μια κοινωνία είναι ισότιμοι, μιας και είναι το ίδιο υπεύθυνοι για την δημιουργία κοινωνικών φαινομένων (Lynch, 1986).

Η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων θα λέγαμε πως αλλάζει σχεδόν ριζικά και αυτό συνέβη λόγω της κατανόησης ότι πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα υιοθετώντας τις προηγούμενες τάσεις οδηγούσαν τις μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες στον αποκλεισμό (Μάρκου, 2001). Στο επίκεντρό της πλέον βρίσκεται η ανάγκη ανάπτυξης αυτοεκτίμησης και

η επίτευξη σχολικής επιτυχίας για τα αλλοδαπά παιδιά, εστιάζοντας στις πολιτισμικές διαφορές, τον περιορισμό των προκαταλήψεων/διακρίσεων, καθώς και στην εκπαιδευτική ισότητα και δικαιοσύνη (Μάρκου, 2001; Athanasiou & Parmaxi, 2015; Γκόβαρης, 2011). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Μάρκου, 1996 : 17; Μάρκου, 2001 : 230), βασικούς στόχους του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελούν (α) η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, (β) η καλλιέργεια της αυτοαντίληψης των παιδιών που ανήκουν στις μειονότητες, (γ) η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας ως προς οτιδήποτε διαφορετικό από εμάς και (δ) η ανάπτυξη της ικανότητας ανάλυσης φαινομένων από την οπτική διαφορετικών πολιτισμών. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνονται οι τρεις βασικότεροι στόχοι του μοντέλου που δεν είναι άλλοι από (α) το ισότιμο δικαίωμα στην επιτυχία, (β) οι θετικές στάσεις μεταξύ των ομάδων και (γ) η ανάπτυξη υπερηφάνειας για τον τόπο καταγωγής (Kehoe 1984; Young 1984; Fleras and Leonard-Elliott 1992 στο Kehoe, 1994).

Επιπλέον, γίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την καλλιέργεια αξιών, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα, τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης του διαφορετικού. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα περιλαμβάνουν στο περιεχόμενό τους τόσο τις γλωσσικές όσο και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοεθνών μαθητών/τριών του σχολείου (Νικολάου, 2000 : 125 - 126) και επίσης, συμπεριλαμβάνουν διδακτικές ενότητες σχετικές με θέματα ρατσισμού και προκαταλήψεων (Μάρκου, 2001). Θα πρέπει στο αναλυτικό πρόγραμμα να μην υπάρχουν στοιχεία που να υπαινίσσονται εθνοκεντρικές προκαταλήψεις και θα πρέπει να υπάρχει προσαρμοσμένη διδασκαλία που να διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες με τρόπο που να συνάδει με το πολιτιστικό τους υπόβαθρο στην ψυχολογολογία, το γνωστικό στυλ, την πηγή κινήτρων και την κοινωνική οργάνωση (Tharp, 1989 στο Kehoe, 1994), στοχεύοντας στην ενθάρρυνσή τους κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εξάλειψη των διακρίσεων και των συγκρούσεων, καθώς και η δημιουργία θετικών στάσεων, θα επέλθουν μέσα από τον τομέα της εκπαίδευσης, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες την δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις, εντρυφώντας σε άλλους πολιτισμούς, γλώσσες και θρησκείες, βλέποντας έτσι το «διαφορετικό» από μια άλλη οπτική γωνία (Μάρκου, 2010). Το παραπάνω θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο σχολείο μέσα από την επαφή όλων των παιδιών με ανταλλαγή «λαϊκών ποιημάτων, λογοτεχνίας, τέχνης,

χορού, φαγητού, ρουχισμού, θρησκείας, ηθικής και υποκειμενικών πτυχών του πολιτισμού, όπως παύση διάρκειας, επαφή με τα μάτια, κοινωνική απόσταση, και μεθόδους χαιρετισμού», μεταξύ των πολιτισμών που ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική μονάδα (Κεήοε, 1994 : 354).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια θετική εξέλιξη στην ιστορία των μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας, λόγω του ότι δεν αποκλείει την μητρική γλώσσα και των πολιτισμό των μειονοτήτων, ωστόσο ενδέχεται να δημιουργήσει το πρόβλημα της γκετοποίησης. Οι πολιτισμοί κατά την θεωρία του πολυπολιτισμικού μοντέλου αναπτύσσονται κατά κάποιον τρόπο παράλληλα, χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ανεξάρτητων πολιτισμών, δημιουργώντας «παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην ίδια κοινωνία, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται το βασικό αίτημα για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008 : 26). Γενικότερα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο έλαβε κύμα αντιδράσεων, γιατί θεωρήθηκε ως μια επιφανειακή προσέγγιση, η οποία δεν παρεμβαίνει, αλλά αποκλείει τις μειονότητες από τη συμμετοχή στην κυρίαρχη κοινωνία και την διαμόρφωσή της, δημιουργώντας ξεχωριστούς πολιτισμούς, χωρίς επικοινωνία, αλληλεπίδραση και διάλογο (Καραγιάννης, 2012 : 7), οδηγώντας τις μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες στην περιχαράκωση του ίδιου του πολιτισμού τους.

### **1.5. Το αντιρατσιστικό μοντέλο (*antiracism model*)**

Η αντίδραση προς το πολυπολιτισμικό μοντέλο επιτέλεσε τον λόγο εμφάνισης ενός νέου μοντέλου, στα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του '80, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως αντιρατσιστικό μοντέλο. Βέβαια την αντιρατσιστική εκπαίδευση από την πολυπολιτισμική, την χωρίζει μια λεπτή γραμμή που εύκολα κανείς μπορεί να την περάσει. Έχουν όμως βασικές διαφορές. Σύμφωνα με τους Dei & Calliste (2000 : 21), η μεν πρώτη θεωρεί ότι η προκατάληψη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής τάξης, ενώ η δεύτερη αντιλαμβάνεται τον όρο προκατάληψη ως παραβίαση των δικαιωμάτων κάθε πολίτη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Όσο αφορά τον τρόπο αλλαγής, το αντιρατσιστικό μοντέλο προτείνει την διαρθρωτική – κοινωνική αλλαγή, ενώ το πολυπολιτισμικό θεωρεί την εκπαίδευση ως την κινητήριο δύναμη αλλαγής, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ των μαθητών/τριών.

Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου, ωστόσο, έδωσαν έμφαση στις αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού των πληθυσμιακών ομάδων, αιτίες που βρίσκονται κυρίως σε καθορισμένες στάσεις και συμπεριφορές των γηγενών προς τις ομάδες αυτές (Athanasiou & Parmaxi, 2015; Γκόβαρης, 2011 : 65) και στο γεγονός ότι δεν είχαν προνόμια και πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά (Γκόβαρης, 2001). Για τον λόγο αυτό το αντιρατσιστικό μοντέλο στηρίχθηκε κατά βάση στις αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και των ίσων δικαιωμάτων (Μάρκου, 1996 : 23; Γεωργογιάννης, 1997: 49; Alemanji, 2017), ως μια προσπάθεια αλλαγής των υπαρχόντων συνθηκών. Οι ερευνητές του παρατηρώντας τις σχολικές διαρροές των παιδιών που στην πλειοψηφία τους ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες, θέλησαν να σταματήσουν το φαινόμενο και να δομήσουν την εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν δικαίωμα στην σχολική επιτυχία (Κεσίδου, 2008).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), η εκπαίδευση που βασίζεται στα πρότυπα του αντιρατσιστικού μοντέλου οφείλει αρχικά να ανατρέψει τα δεδομένα και να αλλάξει την δομή της, δημιουργώντας κοινωνικές ισότητες και όχι κοινωνικές ανισότητες, εξαλείφοντας κάθε είδους ρατσιστική συμπεριφορά και αντιμετώπιση και αποφεύγοντας την άνιση μεταχείριση των παιδιών. «Επιδιώκεται κυρίως η αποδοχή και η εκτίμηση της ετερότητας, η θεματοποίηση και η συζήτηση επίμαχων κοινωνικών ζητημάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες» (Κεσίδου, 2008 : 26). Είναι πολύ σημαντικό η εκπαίδευση να δώσει στα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια για να ανταπεξέλθουν στα εμπόδια της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κοινωνική περιθωριοποίηση και αποκλεισμός (Flecha, 1999). Κύριο στόχο αποτελεί, για το αντιρατσιστικό μοντέλο η δημιουργία μιας κοσμοθεωρίας, βασιζόμενης στην αναγνώριση κα κατανόηση των άλλων ανθρώπων, γι' αυτό που πραγματικά είναι (Alemanji, 2017 : 5).

Οι ρίζες του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης βρίσκονται στην παιδαγωγική του Freire, η οποία στηρίζεται στις λεγόμενες «mestizajes», δηλαδή στις διασταυρώσεις των πολιτισμών, γιατί η επικοινωνία μεταξύ αυτών ευνοεί όλες τις ομάδες και δημιουργεί θετικές συνθήκες συμβίωσης, όπου μπορεί να μην υπάρχει ομοιογένεια, αλλά σίγουρα υπάρχει ισότητα και καμία πληθυσμιακή ομάδα δεν υπερέχει έναντι των άλλων (Flecha, 1999). Γενικότερα οι στόχοι του αντιστοιχούν σε τρεις βασικές έννοιες : (α) στην ισότητα στην εκπαίδευση, δίνοντας ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την προέλευση, (β) στην δικαιοσύνη που δίνει την δυνατότητα σε όλους/ες να έχουν ίσες

ευκαιρίες συμμετοχής στην κοινωνία και (γ) στην χειραφέτηση και απελευθέρωση από τις ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Νικολάου, 2010). Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι και αυτό διαμορφωμένο σύμφωνα με τα πρότυπα του αντι – ρατσισμού και των αντι- διακρίσεων, ώστε τα παιδιά να μάθουν να μάχονται ενάντια στον ρατσισμό (Kailin, 2002).

Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για την υιοθέτηση και εφαρμογή του αντιρατσιστικού μοντέλου αποτελεί η ολιστική αναδιάρθρωση των κοινωνικών δομών, ώστε με την σειρά τους να αλλάξουν και οι αντιλήψεις των πολιτών (Γεωργογιάννης, 1997; Καραγιάννης κ.α., 2012: 7) και να αποφευχθούν συμπεριφορές που δεν ταυτίζονται με μια δημοκρατική κοινωνία. Αν δεν συμβεί αυτό, τότε θα δημιουργηθούν αρκετές αντιπαραθέσεις και η εκπαίδευση από χώρος μάθησης και ελευθερίας, θα μετατραπεί σε χώρο πολιτικής εκμετάλλευσης (Νικολάου, 2010, 2011).

Αξίζει να αναφέρουμε, πως σε σχολεία που εφαρμόστηκαν τα πρότυπα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης σημειώθηκε σημαντική μείωση εθνοκεντρισμού και αυταρχικών αντιλήψεων, ενώ καλλιεργήθηκε η έννοια της ενσυναίσθησης (Kehoe, 1994). Τέλος, η αντιρατσιστική εκπαίδευση προωθώντας την δημιουργία παραγωγικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών είναι το κλειδί για την δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας που αποτελεί και τον πρωταρχικό ρόλο της δημόσιας εκπαίδευσης (Nieto, 1996 : 210 στο Kailin, 2002).

### **1.6. Το διαπολιτισμικό μοντέλο (*intercultural model*)**

Η διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας διακρίνεται σχεδόν ταυτόχρονα με την αντιρατσιστική, την δεκαετία του '80, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα, αρχικά γιατί το φαινόμενο της μετανάστευσης γινόταν όλο και πιο συχνό διεθνώς και δεύτερον λόγω της αποτυχίας των μοντέλων που προηγήθηκαν (Νικολάου, 2011 : 130). Πιο συγκεκριμένα, το διαπολιτισμικό μοντέλο, αρχίζει να κάνει την εμφάνισή του, όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Auernheimer, 1996: 1). Στόχο του αποτελεί η εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων, κάτι το οποίο θα πραγματοποιηθεί



μέσα από την ατομική προσπάθεια, όσο και μέσα από την αναδιάρθρωση ολόκληρης της δομής και των θεσμών της κοινωνίας (Μάρκου, 1996 : 2).

Πολλές φορές βέβαια, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως τρόπο περιγραφής κι άλλων εννοιών όπως η «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» ή η «εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα».

Στον τομέα της εκπαίδευσης σημαντικές πηγές – δραστηριότητες προσκείμενες προς την διαπολιτισμικότητα αποτελούν η ενεργή συμμετοχή, η ανταλλαγή εμπειριών, οι εσωτερικές συζητήσεις και οι αντίστοιχες πρακτικές (Aguado, Gil-Jaurena, & Mata-Benito, 2008). Γενικότερα, ως προς την εκπαίδευση, τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές, να επικοινωνούν διαπολιτισμικά, να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα μεταξύ των λαών και να αναπτύξουν την ευαισθητοποίησή τους (Bleszynska, 2008). Η αναγνώριση της διαφορετικότητας, ο σεβασμός, η ομαδικότητα, η συνεργασία και η καλλιέργεια δημοκρατικών αντιλήψεων είναι μερικές από τις πιο απαραίτητες προτεραιότητες της εκπαίδευσης μια σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007).

Οι πρωταρχικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να αφορούν στο σχεδιασμό συστημάτων εκπαίδευσης που θα είναι αποδέκτες πολιτισμών, δεν θα υπάρχει αποκλεισμός και θα προσφέρουν ένα σχολείο διαθέσιμο και ανοιχτό προς όλα τα παιδιά. Οφείλει να εξασφαλίσει ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες με την αποφοίτησή τους από το σχολείο θα διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για «κοινωνική, ακαδημαϊκή, πολιτική και οικονομική επιτυχία» (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007 : 66). Είναι σημαντικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη κάθε ιδιαίτερη πτυχή της προσωπικότητας κάθε παιδιού και για τον λόγο αυτό, εάν κρίνεται απαραίτητο, θα πρέπει να λειτουργούν ξεχωριστές δραστηριότητες για τα παιδιά των μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων, συμπληρωματικά όμως με το σχολικό πρόγραμμά τους (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων, βασιζόμενων σε συγκεκριμένες τεχνικές και υλικά κρίνονται απαραίτητα. Μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων τα παιδιά θα αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και θα επικοινωνήσουν χωρίς περιορισμούς.

Έτσι θα υπάρξει «καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας κατανόησης, καθώς και ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής προέλευσης» (Ζάχος & Χατζής, 2005 : 104). Το να μάθουν πληροφορίες και να αποκτήσουν γνώσεις για άλλους πολιτισμούς, η ανάπτυξη του σεβασμού και η κατάργηση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων, θα καλύψουν το κενό σε πολιτισμικό επίπεδο και θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών μεταναστών, εντάσσοντάς τα πιο ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο σχολικό περιβάλλον.

Παρά ταύτα το διαπολιτισμικό μοντέλο συναντά εμπόδια στο διάβα του που σχετίζονται με το γεγονός πως δεν έχει καταφέρει ακόμα να πραγματοποιήσει αρκετές από τις υποσχέσεις του που αφορούν στην ισότητα ευκαιριών, τη σχολική επίδοση και επιτυχία των μαθητών/τριών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στον περιορισμό των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος (Μάρκου & Παρθένης, 2011 : 27). Γι' αυτό είναι σημαντικό η έννοια της διαπολιτισμικότητας να ενταχθεί και σε άλλα πεδία εκτός από τον τομέα της εκπαίδευσης, με κύριο πεδίο εκείνο των ΜΜΕ, ώστε μέσα από την κατάλληλη ενημέρωση να επέλθει πιο ομαλά και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και αποδοτική η συνύπαρξη διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων σε μια κοινή κοινωνία (Νικολάου, 2011 : 135). Παρόλα αυτά ο Parekh (στο Καραγιάννης κ.α., 2012 : 9), υποστηρίζει πως το συγκεκριμένο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας αποτελεί και την πιο αποτελεσματική μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής παρά τις όποιες δυσκολίες συναντά ως προς την υλοποίηση των «υποσχέσεων» του.

Για να κατανοήσουμε, όμως, καλύτερα τις θέσεις του διαπολιτισμικού μοντέλου πρέπει αρχικά να αναλύσουμε τον ορισμό της διαπολιτισμικότητας και στη συνέχεια τις αρχές και τους στόχους της.

### **1.6.1. Ορισμός Διαπολιτισμικότητας**

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας πολύ συχνά παρατηρούμε ότι συγχέεται ή και ταυτίζεται με την πολυπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με τον J. Gundara (1986, 1997, στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το κλειδί για την αρμονική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Με δεδομένο ότι οι κοινωνίες περιέχουν

διάφορους πολιτισμούς, η έννοια «πολυπολιτισμικότητα» είναι στην ουσία ο ορισμός τους, δηλαδή εξηγεί το φαινόμενο, την πραγματικότητα σε αυτές τις κοινωνίες, ενώ ως «διαπολιτισμικότητα», λαμβάνεται η αλληλεπίδραση που ενυπάρχει μεταξύ των πολιτισμών της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005 : 194), πολλοί μελετητές έχουν κάνει προσπάθειες οριοθέτησης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Έτσι προκύπτουν οι παρακάτω ορισμοί :

- Πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Rey von Almen)
- Στην πρόθεση «δια» διακρίνει μια ασάφεια, ο Dickorr, θεωρώντας πως εμπεριέχει στην ουσία τρεις ορισμούς. Πρώτον τη διαμεσολάβηση της εκπαίδευσης για την ύπαρξη κατανόησης και αποδοχής του ενός πολιτισμού με τον άλλο, δεύτερον ότι υπάρχει για να επισημάνει τα κοινά χαρακτηριστικά δυο πολιτισμών μέσα από τον τομέα της εκπαίδευσης, και τρίτον διακρίνει πως αποτελεί μια αγωγή που εμπεριέχει κοινές αρχές για κάθε πολιτισμό.
- Για τον Reich, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και να μην αποτελεί ξεχωριστό τμήμα της.
- Ο Nieke βλέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κομμάτι της κριτικής παιδαγωγικής με στόχο την δημιουργία μιας ατομικής αυθεντικής ταυτότητας που θα συγκρούεται κριτικά με τις συλλογικές.

Παρά το γεγονός, ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μια έννοια που δεν είναι πρόσφατη στην ιστορία της ανθρωπότητας, πολλοί είναι εκείνοι, οι οποίοι της δίνουν λάθος ορισμό. Ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι σύνηθες να ταυτίζεται η διαπολιτισμικότητα με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών/τριών στην γηγενή μαθητική κοινότητα, καθώς και με την εκπαίδευση αυτής της πληθυσμιακής ομάδας (Νικολάου, 2011).

Αντιθέτως, εμβαθύνοντας στον ορισμό της διαπολιτισμικότητας αντιλαμβανόμαστε ότι είναι «η ισότιμη συνάντηση, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και ο αλληλοεμπλουτισμός φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2005 : 89). Το πιο σημαντικό, όμως, γνώρισμά της είναι η προσπάθεια μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας, έχοντας ως κινητήριο δύναμη την κοινωνική αλλαγή και την εξασφάλιση των αναγκών κάθε ατόμου (Hajisoteriou, 2012).

Αυτό όμως, δεν σημαίνει ότι η διαπολιτισμικότητα αφορά εκπαιδευτικές μονάδες με ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, αλλά αποτελεί σημαντικό κομμάτι κάθε σχολείου. Κάθε λοιπόν εκπαιδευτικός οργανισμός είναι κι ένας εν δυνάμει διαπολιτισμικός οργανισμός, που οφείλει να βασίζεται στο τετράπτυχο της αναγνώρισης της ετερότητας, της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας και της δικαιοσύνης (Νικολάου, 2005, 2011), τέσσερις έννοιες που θα πρέπει να κατέχει κάθε αυριανός/ή πολίτης του κόσμου.

Όλα τα παραπάνω προσπαθεί να αναδείξει με παραστατικό τρόπο ο Bartosz Wojciechowski (2012, στο Athina, Laskarina & Vavitsas, 2018), όπου παρουσιάζει την σύγχρονη κοινωνία με μια ορχήστρα όπου κάθε πολιτισμός αποτελεί ένα διαφορετικό μουσικό όργανο, διατηρώντας τα μοναδικά χαρακτηριστικά που διαθέτει, ενώ παράλληλα αποτελεί μέλος μιας κοινότητας με κοινό στόχο την παραγωγή μουσικής, ενώ στον πραγματικό κόσμο ο στόχος είναι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία, όλων των ανθρώπων.

Κάπως έτσι θα πρέπει να έχουμε κι εμείς στο νου μας την κοινωνία στην οποία ζούμε και τους ανθρώπους με τους οποίους συνυπάρχουμε, στοχεύοντας στην κοινωνική αλλαγή, στην αρμονική συνύπαρξη και κατανοώντας το γεγονός πως όλοι αποτελούμε μια αλυσίδα και κάθε κρίκος της είναι σημαντικός για τον καθένα από εμάς.

### **1.6.2. Αρχές και Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Οι Banks & Banks (2004) αναφέρουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα νέο πεδίο μελέτης με βασικό σκοπό τη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για μαθητές και μαθήτριες διαφορετικού κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου από το γηγενή μαθητικό πληθυσμό. Παράλληλα τους/τις βοηθά να αναπτύξουν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους και τους/τις διευκολύνει στην συνύπαρξη και επικοινωνία με άλλα άτομα στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας (Banks & Banks, 2004), να μάθουν δηλαδή να ζουν σε μια κοινωνία διαφορετική, μια κοινωνία πολλών εθνικοτήτων, χαρακτηριστικών και πολιτισμικών κεφαλαίων (Leeman, 2003).

Για να φτάσουν τα άτομα στο σημείο κατάκτησης της παραπάνω αρχής θα πρέπει αρχικά να έχουν μελετήσει τους βασικούς προσανατολισμούς της. Σύμφωνα με την Αρβανίτη (2011), οι κυριότεροι προσανατολισμοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύουν σε τρεις

κατηγορίες. Αρχικά, στις *διαπολιτισμικές γνώσεις*, οι οποίες για να καλλιεργηθούν απαιτούνται γνώσεις σχετικά με τις διάφορες πολιτισμικές συνθήκες και αυτό καθίσταται εφικτό μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εργασιών και συζήτησης. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στην ανάπτυξη *διαπολιτισμικών δεξιοτήτων*. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους, στην διδασκαλία μέσω ομαδοσυνεργατικών σχημάτων, στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, καθώς και σε μεταγνωστικές δεξιότητες, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν το πως τα άτομα σκέφτονται υπό διαφορετικές πολιτισμικές συνθήκες. Τέλος, υπάρχει η κατηγορία που αφορά στην *δημιουργία στάσεων και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης* (Αρβανίτη, 2011). Είναι πολύ ενθαρρυντικό τα παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις, να είναι ευέλικτα και να φτάσουν στο σημείο κατάκτησης των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Essinger (1990, στο Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007 : 67) αποτελούν :

- Η *ενσυναίσθηση*, η οποία δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους, τα πιστεύω και τα προβλήματά τους. Αυτό το στοιχείο είναι σημαντικό να αναπτύξουν τα μέλη της γηγενούς μαθητικής κοινότητας, προκειμένου να βοηθήσουν τους/τις συμμαθητές/τριες τους από τις μειονοτικές ομάδες να ενσωματωθούν πληρέστερα στο χώρο του σχολείου.
- Η *αλληλεγγύη*, όπου επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν σύνορα και όλοι έχουν ίδια αξία και ίδιους προβληματισμούς, δίνοντας έτσι έμφαση στην υποστήριξη των ατόμων μεταξύ τους. Μέσω αυτής, το σχολείο επιδιώκει να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες του την αίσθηση ότι όλοι είμαστε μια παγκόσμια οικογένεια, στοιχείο που θα ενσωματώσουν στις αντιλήψεις τους ως αυριανοί πολίτες.
- Ο *διαπολιτισμικός σεβασμός*, ο οποίος κερδίζεται με το άνοιγμα σε νέους πολιτισμούς και ταυτόχρονα με την προσέλευση των άλλων να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την αμοιβαία μάθηση γηγενών και μη μαθητικών πληθυσμών.
- Η *μη εθνικιστική σκέψη*, η συνδιαλλαγή δηλαδή με άλλα άτομα, η αμοιβαία επικοινωνία, καθώς και η κατάληψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Είναι σημαντικό τα παιδιά από πολύ μικρά να βλέπουν όλους τους ανθρώπους ίσους και ίδιους, ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, φύλου και εθνικότητας.

Τις τέσσερις παραπάνω αρχές συμπληρώνει η Kesidou (2004, στο Terzis, 2004) με την *δίγλωσση εκπαίδευση*, που στοχεύει στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας στο ίδιο επίπεδο με την μητρική. Είναι σημαντικό για κάθε παιδί να διατηρεί την μητρική του γλώσσα, αφού αποτελεί στοιχείο του πολιτισμού του, κάτι που δεν πρέπει να του το στερήσει η χώρα υποδοχής.

Από την άλλη, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται τεκμηριωμένα και κατανοητά από τον Leeman (2003 : 33) και αφορούν στην :

1. «Καλλιέργεια γνώσεων σχετικά με την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία: μάθηση για πολιτισμούς, διαδικασίες αλλαγής, διαφορές και ομοιότητες εντός και μεταξύ ομάδων, εθνοπολιτισμικές ταυτότητες και διαδικασίες επικοινωνίας και διαμόρφωσης εικόνας.
2. Ανάπτυξη μιας πολλαπλής προοπτικής αντίληψης, η οποία βασίζεται στην εκμάθηση ότι η γνώση είναι κοινωνικά δομημένη και επομένως επηρεάζεται από τις εμπειρίες, το περιβάλλον και τις προσεγγίσεις ενός/μιας συγγραφέα, μαθαίνοντας έτσι ότι υπάρχουν περισσότεροι από ένας τρόποι να δούμε τον κόσμο (Ledoux, 1998; Banks, 2001, στο Leeman, 2003 : 33).
3. Ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με την ανισότητα στην πολυεθνική κοινωνία και των αξιών και δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της ανισότητας. Η επίτευξη αυτού του στόχου θα πραγματοποιηθεί μέσα από την μάθηση σχετικά με τον ρατσισμό, τις διακρίσεις και τις ασύμμετρες πιθανότητες κοινωνικής επιτυχίας, καθώς και τον ρόλο του εθνοπολιτισμικού υποβάθρου σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό ιστορικό, το φύλο και τα ατομικά προσωπικά χαρακτηριστικά.
4. Ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων που στοχεύουν στη διαφύλαξη της εθνοπολιτισμικής ποικιλομορφίας, της προσωπικής αυτονομίας και της κοινότητας στο σχολείο και την κοινωνία.
5. Ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων απαραίτητων για τη δημοκρατική διαβίωση σε ένα πολυεθνικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια ευρεία κοινωνική και επικοινωνιακή ικανότητα που περιλαμβάνει σεβασμό για τους/τις άλλους/ες, την ικανότητα ενσυναίσθησης και την ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων για την επίλυση συγκρούσεων σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Gutmann & Thompson, 2000 στο Leeman, 2003 : 33).

Για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους στόχους της, αξίζει να αναφέρουμε, πως και η UNESCO (2007 : 32ff στο Huber, 2012 : 31) έχει εκδώσει τρεις βασικές αρχές, στη βάση των οποίων στηρίζονται και οι πρακτικές της :

**«Αρχή I : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου μέσω της παροχής κατάλληλης πολιτιστικής και ανταποκριτικής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους».**

Με την συγκεκριμένη αρχή προσπαθεί να αποβάλλει από το σκεπτικό των εκπαιδευτικών την αφοσίωσή τους αποκλειστικά και μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην διάδοση συγκεκριμένων ιδεολογιών, ενώ φέρνει στο προσκήνιο νέα δεδομένα, με μαθήματα που θα στηρίζονται στις εμπειρίες που μεταφέρουν τα παιδιά από την καθημερινή τους ζωή στο σχολικό γίνεσθαι (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1997 στο Dasli, 2019). Είναι σημαντικό μέσα από αυτή την διαδικασία να κατανοήσουμε αρχικά τη δική μας κουλτούρα και στη συνέχεια να δώσουμε τον απαραίτητο χρόνο και χώρο να ανακαλύψουμε και την κουλτούρα των άλλων, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Hofstede 2001; Nisbett 2003; Trompenaars and Hampden-Turner 2004, στο Dasli, 2019). Και όλο το παραπάνω συνοψίζεται στην φράση ότι αν καταφέρει να αναπτυχθεί ο διάλογος μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να οδηγήσει σε μια δίκαιη και ποιοτική εκπαίδευση.

**«Αρχή II : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε κάθε εκπαιδευόμενο την πολιτιστική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργό και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία»** (2007 : 32ff στο Huber, 2012 : 31).

Η δεύτερη αρχή στηρίζεται στην εκπαίδευση για την αγωγή του πολίτη, η οποία στοχεύει στην ένταξη νέων μελών στην κοινωνία, τα οποία θα είναι πλήρως ενημερωμένα, κριτικά σκεπτόμενα και υπεύθυνα να συνδράμουν στην βελτίωση και ανάπτυξή της (Breslin and Dufour 2006, στο Dasli, 2019), με κάθε δυνατό τρόπο.

**«Αρχή III : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους μαθητές πολιτιστικές γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συμβάλλουν στον σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ ατόμων, εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων και εθνών»** (2007 : 32ff στο Huber, 2012 : 31).

Τέλος, η τρίτη και τελευταία αρχή που εξέδωσε η UNESCO σχετίζεται με την λεγόμενη, κοσμοπολίτικη κοινωνική θεωρία. Η θεωρία αυτή, βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το πολιτιστικό κεφάλαιο του “Άλλου” και να δείχνει προς αυτόν ενσυναίσθηση και σεβασμό. Στόχος της η δημιουργία της “τρίτης κουλτούρας”, η οποία συνδέει τον τοπικό με τον παγκόσμιο πολιτισμό. Είναι σπουδαίας σημασίας να αντιληφθούμε πως για να αλλάξουμε τον κόσμο, πρέπει πρώτα να αλλάξουμε τον εαυτό μας και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο γύρω μας. Έτσι θα είμαστε σε θέση να αναπτύξουμε διάλογο και επικοινωνιακές δεξιότητες, απαραίτητα συστατικά για την δημιουργία μιας κοσμοπολίτικης παγκόσμιας κοινωνίας (Dasli, 2019).

Γενικότερα, κυριότερη επιδίωξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός «**Σχολείου για Όλους**», ενός σχολείου που δεν δείχνει ανεκτικότητα στις διακρίσεις και στις στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές. Στοχεύει στον σχεδιασμό ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου ο ένας θα μαθαίνει από τον άλλον και θα αποδέχεται τον «διαφορετικό Άλλο» (Νικολάου, 2005). Πολύ σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης αποτελεί το αίσθημα της ανεκτικότητας, στο οποίο περιλαμβάνονται ο σεβασμός και η αποδοχή. Σύμφωνα με τις νέες διαπολιτισμικές παιδαγωγικές θεωρίες είναι δικαίωμα του καθενός να παρουσιάζεται όπως είναι στην πραγματικότητα, με τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά και τις δικές του ιδιαιτερότητες, να γνωρίζει τον πραγματικό του εαυτό και την προέλευσή του και να είναι ελεύθερος να διαμορφώσει την ταυτότητα που εκείνος επιθυμεί. Επιπλέον, δίνει έμφαση στην επιρροή που ασκεί κάθε πολιτισμός στην κοινωνία, προσφέροντας γνώσεις και ιδέες για την ανάπτυξη του πολιτισμού και κατ’ επέκταση της οικονομικής ανάπτυξης της κοινωνίας. Τέλος έχει σημασία να κατανοήσουμε πως πρέπει να βλέπουμε όσους/ες καταφθάνουν στην εκάστοτε χώρα μας ως μόνιμα εγκατεστημένα άτομα και κατ’ επέκταση πολίτες, άρα θα πρέπει να τους δίνουμε ισότιμες ευκαιρίες και δυνατότητες (Ιωσήφ & Σωκράτους, 2008 : 27), σε κάθε πτυχή του ανθρώπινου βίου.

Είναι ωφέλιμο, λοιπόν, να κατανοήσουμε τον τρόπο ζωής των άλλων, προκειμένου να συνυπάρξουμε μαζί τους. Οι γηγενείς είναι αυτοί που θα πρέπει να βοηθήσουν τους/τις μετανάστες/στρίες να ενσωματωθούν στην χώρα υποδοχής. Να τους/τις βοηθήσουν να βρουν μια νέα πατρίδα, αλλά και οι ίδιοι/ες να μάθουν μέσα από αυτούς. Κοινωνική δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα και καταπολέμηση των εθνοτικών



προκαταλήψεων, οι βασικοί άξονες της διαπολιτισμικότητας και της εκπαίδευσης (Bleszynska, 2008).

Με δυο λόγια οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι αποσκοπούν στην μέγιστη αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την ενσωμάτωση και την ομαλή συνύπαρξή όλων των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Κι ας μην ξεχνάμε πως η επιτυχία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται από την «αυτο-κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος και την αυτοσυνείδηση του αυτόχθονου πολιτισμού» (Portelanos, 2011, στο Athina, Laskarina & Vavitsas, 2018 : 528).

### **1.7. Ελληνική πραγματικότητα**

Με την πάροδο των χρόνων και με την δημιουργία νέων κοινωνικών δεδομένων, το προφίλ των σχολείων αλλάζει σταδιακά, οδηγώντας στην ανάγκη για εφαρμογή μιας εκπαίδευσης δίχως αποκλεισμούς. Τα μεταναστευτικά κινήματα και οι πολιτικές της ΕΕ, είναι προφανές, πως έχουν επηρεάσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις ελληνικές τάξεις, όπως και στη διδασκαλία. Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα σε σχέση με τις θρησκευτικές, γλωσσικές, αυτόχθονες και εθνικές μειονότητες αντιμετωπίστηκε με διάφορους τρόπους τις τελευταίες δεκαετίες (Palaiologou, 2012). Αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν σε μεγάλο βαθμό να χωριστούν σε δύο χρονικές περιόδους :

- **1980 – μέσα 1990** : Τα μαθήματα διδασκαλίας και υποδοχής ιδρύθηκαν σύμφωνα με τα σχετικά Προεδρικά Διατάγματα και αργότερα με το **Νόμο 2413/1996**. Το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τίθεται ουσιαστικά με το **N. 2413/1996**, όπου στα άρθρα 34 (1) και 20 (2) αντίστοιχα ορίζεται ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης : 1. «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» και 2. «η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις

ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

- **1997 – 2010** : Ο **N. 2413/96** τίθεται σε εφαρμογή και πλέον λειτουργούν μαθήματα σε τάξεις υποδοχής σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα του 1999. Επίσης, εφαρμόστηκαν κοινοτικά προγράμματα χρηματοδότησης για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συνέχεια του παραπάνω νόμου και προέκταση αυτού, αποτελεί ο **N. 2910/2001**, άρθρο 40, το οποίο αναφέρεται στην εκπαίδευση των αλλοδαπών ανηλίκων και τα πιο σημαντικά που προβλέπει είναι ότι οι ανήλικοι αλλοδαποί που διαμένουν στην Ελλάδα :
  1. υπάγονται στην υποχρεωτική εννιάχρονη φοίτηση στο σχολείο.
  2. έχουν πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου.
  3. υπό όρους και προϋποθέσεις αναγνωρίζεται η αναγνώριση τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
  4. προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αν υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών/τριών.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ο νόμος **2413/96** «Ελληνική Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις», τέθηκε σε εφαρμογή με αποτέλεσμα τη δημιουργία 26 διαπολιτισμικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα (Palaiologou, 2012). Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία Εκπαίδευσης υιοθέτησαν το πρόγραμμα σπουδών των παραδοσιακών κρατικών σχολείων, ενώ ταυτόχρονα κατάφεραν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες των μειονοτικών και επαναπατριζόμενων μαθητών. Η τάξη υποδοχής τροποποιήθηκε και χωρίστηκε σε δύο επίπεδα, τα οποία ενσωματώθηκαν στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτά τα μαθήματα, η ελληνική γλώσσα σχεδιάστηκε να διδαχθεί ως δεύτερη γλώσσα.

Από τους δυο παραπάνω νόμους του Ελληνικού Συντάγματος, διαπιστώνουμε πως η Ελλάδα έχει μεριμνήσει και επίσημα για τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες. Θεωρεί αναφαίρετο δικαίωμά τους την εκπαίδευση, γι' αυτό και τους/τις υποχρεώνει να φοιτήσουν στα σχολεία εννέα χρόνια, όπως προβλέπεται και για τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες. Μέχρι και σήμερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσει τέσσερα προγράμματα, μέσω ΕΣΠΑ που απευθύνονται στις «ομάδες πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες».

1. Πρόγραμμα εκπαίδευσης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
2. Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά
3. Πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων Θράκης
4. Πρόγραμμα εκπαίδευσης ομογενών

Ωστόσο, αν και τα διαπολιτισμικά σχολεία είχαν τη δυνατότητα να συμβάλουν στη γλωσσική και πολιτιστική ένταξη των μαθητών/τριών μειονοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο σκοπός δεν πέτυχε. Γιατί παρά το γεγονός ότι πολλοί/ες μαθητές/τριες προερχόμενοι/ες από μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες εγγράφηκαν σε αυτά τα σχολεία, το ποσοστό των γηγενών παιδιών που εγγράφηκαν σε αυτά ήταν μηδαμινό. Ως αποτέλεσμα, τα διαπολιτισμικά σχολεία δεν κατάφεραν να ενισχύσουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και την αποδοχή της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, καταλήγοντας να λειτουργούν ως εκπαιδευτικές μονάδες μεταναστών/τριών μαθητών/τριών, παρά ως χώροι διαπολιτισμικής μάθησης που ενσωματώνουν μειονότητες και γηγενείς. Γι' αυτό και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επικριθεί αρκετές φορές ως μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό, ενώ ταυτόχρονα η ευθύνη της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών μεταναστών παρέμεινε στη ευχέρεια των μεταναστευτικών ομάδων (Kiliari , 2009).

Το 2010, θεσπίζεται ο **N3838/10** «για την απόδοση ελληνικής ιθαγένειας» και τις αλλαγές που προέκυψαν στη μεταναστευτική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική πολιτική (Palaiologou, 2012 : 60). Με τον συγκεκριμένο νόμο δημιουργούνται οι Τάξεις Υποδοχής - Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Τ.Υ. ΖΕΠ), στα πλαίσια των οποίων λειτουργούν δυο τάξεις. Στην τάξη I, οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα, γι' αυτό και παρακολουθούν εντατικά μαθήματα εκμάθησής της. Στην τάξη I τα παιδιά φοιτούν για ένα σχολικό έτος, ενώ το χρονικό διάστημα μπορεί να παραταθεί, κατά περιπτώσεις. Στην τάξη II, παρακολουθούν μαθητές/τριες με μέτρια γνώση της ελληνικής και αποτελεί τάξη υποστήριξης και βοήθειας, παράλληλα ή μη με την κανονική τάξη.

Στα πιο πρόσφατα στοιχεία και δεδομένα έχουμε την ίδρυση των τάξεων ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), με στόχο την ενίσχυση των παιδιών προσφύγων στην ελληνική γλώσσα (Φ.Ε.Κ. Β' 2687/29-08-2016). Οι συγκεκριμένες τάξεις υποδέχονται παιδιά που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης

Αρμοστείας του ΟΗΕ και βρίσκονται σε σχολεία κοντινά στις δομές προσφύγων, ενώ σε περίπτωση όπου δεν υπάρχουν σε κοντινό σημείο σχολικές μονάδες, τότε οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας ως Παραρτήματα σχολείων. Τέλος, με την Απόφαση υπ. αριθμόν. **147357/Δ1 – ΦΕΚ Β 3646 – 01.10.2019** ορίζονται 138 Σχολικοί Οργανισμοί, για το σχολικό έτος 2019-2020, στους οποίους λειτούργησαν οι ΔΥΕΠ. Οι 65 σχολικοί οργανισμοί αφορούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι υπόλοιπες 39 στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, δημιουργήθηκαν 34 αντίστοιχα Νηπιαγωγεία, στα Κέντρα Φιλοξενίας (Μπουρίκος & Βούγιας, 2019). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι παρά το γεγονός πως οι ΔΥΕΠ παρείχαν πιστοποιητικά παρακολούθησης στους/στις πρόσφυγες μαθητές/τριες, τα επίσημα σχολεία προσέφεραν κι εκείνα με την σειρά τους ένα πιστοποιητικό αποφοίτησης, το οποίο διευκόλυνε την πρόοδο των μαθητών/τριών, από τη μία τάξη στην άλλη, καθώς και από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τσαουσίδης, 2019).

### **1.8. Συμπεράσματα**

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η ένταξη των μειονοτήτων τόσο στην σχολική κοινότητα όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος εδώ και παραπάνω από μισό αιώνα. Ξεκινώντας από το αφομοιωτικό μοντέλο και καταλήγοντας στο διαπολιτισμικό διαπιστώνουμε μια πορεία ανοδική προς την ισότητα ευκαιριών, την ελευθερία και την ουσιαστική έννοια της δημοκρατίας. Παρατηρούμε, επίσης, τον σταδιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Από μια εκπαίδευση εστιασμένη στα πρότυπα της κυρίαρχης ιδεολογίας, βλέπουμε μια εκπαίδευση που στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της αλληλεγγύης, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Είναι προφανές πως η πραγματοποίηση της θεωρίας σε πράξη χρειάζεται χρόνο και αφοσίωση, όμως είναι στο χέρι όλων μας να συνεισφέρουμε σε αυτό. Γιατί η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονοσήμαντα, γραμμικά ή ομοιόμορφα, δεν υπάρχει πολιτισμός που να αναπτύσσεται μόνος του, αλλά υπάρχει πληθώρα πολιτισμών που αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται μέσα από την σύνδεσή τους με άλλους (Levi- Strauss, 1987 : 8), μέσα από μια αρμονική κοινωνική σχέση, η οποία έχει στη βάση της τον διαπολιτισμικό διάλογο και την επικοινωνία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαπολιτισμικότητας

#### **2.1. Παιδαγωγικά Τμήματα και επάρκεια εκπαιδευτικών στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής άρχισε να θεμελιώνεται στην Ελλάδα, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το 1933, ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στις οποίες η φοίτηση είναι διετής. Ως αποστολή είχαν την προετοιμασία των δασκάλων αποκλειστικά σε ότι αφορά θέματα διδασκαλίας και όχι θεμάτων προαγωγής των στόχων της Παιδαγωγικής. Έτσι, φτάνουμε στην θεσμοθέτηση του Νόμου 1268 του 1982 «Για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ», βάσει του οποίου καταργούνται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και ιδρύονται τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα (1984), η φοίτηση στα οποία αυξάνεται από δυο σε τέσσερα έτη (Παπανούτσος, βλ. Θωίδης, 2003, στο Τουρτούρας, Κυρίδης & Καραμουζάς, 2018), στοχεύοντας σε μια πιο εφαρμοσμένη παιδαγωγική επιστήμη, μια επιστήμη που την θεωρία θα την πραγματοποιεί σε πράξη.

Στην συγκεκριμένη υποενότητα θα διερευνήσουμε την ύπαρξη ή μη μαθημάτων που σχετίζονται με θέματα διαπολιτισμικότητας, με βάση τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, όπως διαμορφώνονται στο τρέχον πρόγραμμα σπουδών και των 9 παιδαγωγικών τμημάτων που εδρεύουν στην χώρα μας.

Με βάση, λοιπόν, τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα που αφορούν αποκλειστικά σε θέματα Διαπολιτισμικότητας και συνήθως αυτά αφορούν σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας, αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παγκοσμιοποίησης και διαφοροποίησης, μετανάστευσης και ένταξης, θρησκείολογίας, αγωγής του πολίτη και διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη. Υπάρχουν όμως και μαθήματα που εμπεριέχουν στοιχεία διαπολιτισμικότητας και αυτά εντοπίζονται κυρίως σε μαθήματα με κεντρικό άξονα την ψυχολογία, την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία και τις τέχνες.

Γενικότερα, τα μαθήματα που αναφέρονται παραπάνω αναπτύσσουν στο περιεχόμενό τους έννοιες όπως η διαπροσωπική επικοινωνία στη σχολική τάξη, η ειρήνη και η δημοκρατία, ο ρατσισμός και η αντιμετώπισή του, η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα, τα στερεότυπα, η εικόνα του Άλλου, η έννοια της ταυτότητας, ο πολιτισμός, η πολιτισμική διαφοροποίηση και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στο φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, στις κοινωνικές αλλαγές από την παγκοσμιοποίηση και την μετανάστευση, στην δίγλωσση εκπαίδευση, στην συνεισφορά άλλων μαθημάτων (τέχνη, θέατρο) και στους τρόπους ένταξης όλων των παιδιών στην μαθητική κοινότητα. Σκοπεύουν στην διαμόρφωση και αλλαγή των στάσεων και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Σαν τελικό συμπέρασμα προκύπτει ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, της χώρας μας, φαίνεται να έχουν μεριμνήσει για την εκπαίδευση των φοιτητών/τριών τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας με την ειδική και γενική έννοια του όρου. Προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα σπουδών, ειδικά διαμορφωμένο στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, παρέχοντας στους/στις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για να μεταδώσουν τις ίδιες γνώσεις στους/στις μαθητές/τριες τους/τις, δηλαδή στους/στις αυριανούς/ές πολίτες.

## **2.2. Εκπαιδευτικοί και Διαπολιτισμικότητα**

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πιο σημαντικό κρίκο μεταξύ της κοινωνίας και των παιδιών. Είναι αυτοί, οι οποίοι προετοιμάζουν τα παιδιά για να ενταχθούν στην ενήλικη ζωή τους στην κοινωνία, όχι μόνο ως απλοί πολίτες, αλλά ως μέλη ενός ανθρώπινου συνόλου που συμμετέχουν ενεργά στην λήψη αποφάσεων, στις κοινωνικές δραστηριότητες και στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Ο ρόλος του πολίτη θα πρέπει να αποτελεί στοιχείο κάθε ανθρώπινης ύπαρξης, πόσο μάλλον όταν τα άτομα αυτά ζουν σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται δημοκρατικές. Κι όταν φτάσουμε στο σημείο να γίνει η παραπάνω κατάσταση πραγματικότητα, σε παγκόσμιο επίπεδο, αυτό θα σημαίνει πως η ανθρωπότητα θα στηρίζεται στις αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης, της κατανόησης, της απαλλαγής από κάθε είδους προκατάληψη και ρατσιστική αντίληψη. Ο

κόσμος τότε θα αποκτήσει μια διαπολιτισμική ταυτότητα και αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό μέσα από την εκπαίδευση και κυρίως μέσα από τους πρεσβευτές της, τους/τις εκπαιδευτικούς.

### **2.2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας**

Η παγκοσμιοποίηση είναι γεγονός πως έχει επιφέρει νέα δεδομένα στην ελληνική κοινωνία, η οποία με την σειρά της πρέπει να τα φέρει εις πέρας, προσαρμόζοντας τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς στα πρότυπά της. Το ίδιο πρέπει να κάνει και το σχολείο. Να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες, με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, για την κοινωνική πραγματικότητα. Το κομμάτι της προετοιμασίας των παιδιών για τον έξω κόσμο αναλαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α στην προσπάθειά του/της αυτή, καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους (Γρόλλιος, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά πως το ποσοστό σχολικής διαρροής των παιδιών με διαφορετικά, από τον γηγενή πληθυσμό, πολιτισμικά στοιχεία, είναι ιδιαίτερα υψηλό και πως τα ίδια παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχολογικής φύσεως και σχολικής αποτυχίας. Αυτό συχνά οφείλεται στο γεγονός, ότι το σχολείο αποτελεί ένα μη φιλικό περιβάλλον για τις μειονότητες, ένα περιβάλλον που δεν παρέχει σε αυτά τα παιδιά τα στοιχεία μιας ανοιχτής κοινωνίας (Commission for Educational Reform, 2004b : 287 στο Paramichael, 2008 : 55). Για όλους αυτούς τους λόγους, είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ενεργητικότερο ρόλο στην διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος.

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού που καθορίζεται από την εκπαιδευτική του/της εμπειρία, την επαγγελματική του/της κατάρτιση και τις απόψεις του/της για το σχολείο και τις ευρύτερες εκπαιδευτικές κοινότητες, διαμορφώνοντας έτσι τόσο τις δράσεις, όσο και τις προτεραιότητές του/της (Starkey, 2007 στο Paramichael, 2008). Το να γνωρίζει την ταυτότητά του/της, τον/την καθιστά έτοιμο/η να κατανοήσει και την ταυτότητα των άλλων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), γεγονός που θα του/της επιτρέψει να μεταδώσει στα παιδιά σχετικές έννοιες. Σύμφωνα με τον Delors (1996 : 93, στο Paramichael, 2008) ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποτελεί καίριο σημείο της ανάπτυξης της

ικανότητας των μαθητών/τριών τους στο «να είναι δεκτικοί/ες σε άλλους/ες και να αντιμετωπίζουν τις αναπόφευκτες εντάσεις μεταξύ ανθρώπων, ομάδων και εθνών». Επιπλέον, είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη την προηγούμενη πολιτισμική γνώση και προέλευση των μαθητών/τριών τους, αναγνωρίζοντάς και αξιοποιώντας την, με τον κατάλληλο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την παροχή κινήτρων μάθησης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Θα πρέπει, επίσης, να εξαλείψουν κάθε προκατάληψη και στερεοτυπική αντίληψη, σχετικά με την υπεροχή των πολιτισμών που οδηγούν στον ρατσισμό και τις διακρίσεις (Paramichael, 2008). Τι πρέπει όμως να κάνει ένας/μία δάσκαλος/α για να εντρυφήσει τους/τις μαθητές/τριες του/της στην έννοια της διαπολιτισμικότητας;

Η *κοινωνική μάθηση* αποτελεί κλειδί στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ανοχής, της αλληλεγγύης, της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Συστατικό στοιχείο επίτευξης του παραπάνω στόχου είναι η *δημιουργία θετικού και ευνοϊκού προς τις μειονότητες σχολικού κλίματος*, με στόχο την κοινωνική συνοχή (Ζωγράφου, 2003; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η *αποδοχή της διαφορετικότητας* αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που πρέπει να λάβει υπόψη. Πολλοί εκπαιδευτικοί στηρίζουν την διαφορετικότητα, θεωρώντας πως αποτελεί το μέσο για να μάθουμε να ζούμε όλοι μαζί, να γνωρίσουμε άλλους πολιτισμούς και να αποφύγουμε πρακτικές αφομοίωσης (Paramichael, 2008).

Είναι αναγκαίο να επισημαίνονται στην τάξη οι πολιτισμικές διαφορές, γιατί υπάρχουν και πρέπει να τις γνωρίζουμε. Πρέπει να δώσουμε στα παιδιά την γνώση ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί μπορεί να περιέχουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που δεν υπάρχουν στον δικό μας πολιτισμό, αλλά κι ότι αυτό είναι κάτι απόλυτα φυσιολογικό (Ζωγράφου, 2003). Γι' αυτό και πολλοί/ες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για την απαλλαγή των παιδιών και σταδιακά της κοινωνίας, από την ξενοφοβία, τις προκαταλήψεις, τον ρατσισμό, το αίσθημα της υπεροχής και γενικότερα κάθε αρνητικής προς τους Άλλους αντίληψη, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ανεκτικότητα (Paramichael, 2008; Salgur, 2013).

Είναι ιδιαίτερης σημασίας να κατανοήσει ο/η εκπαιδευτικός πως είναι εκείνος/η που θα πρέπει να βρει τρόπους να ξεδιπλώσει τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες και να



φέρουν στην τάξη στοιχεία της ταυτότητάς τους. Για να διευκολύνει την κατάσταση, θα πρέπει να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση των συγκεκριμένων παιδιών, η οποία πολύ συχνά δεν υπάρχει λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και του κοινωνικού – οικονομικού status της οικογένειάς τους (Hajisoteriou, 2012). Ο/η εκπαιδευτικός εδώ καλείται να αναδείξει τις δυνατότητες αυτών των παιδιών, δίνοντάς τους κίνητρο για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχοντας ταυτόχρονα *υψηλές προσδοκίες* για αυτά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επομένως, απαιτείται αφενός προετοιμασία από την πλευρά του/της διδάσκοντα/ουσας, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να έχουν πρόσβαση στην γνώση με τον ίδιο τρόπο και αφετέρου διαμόρφωση της εκπαίδευσης ανάλογα με τον πληθυσμό της εκάστοτε τάξης και τις ανάγκες του (Leeman & Volman, 2001). Οι εκπαιδευτικοί, είναι ωφέλιμο να κατανοήσουν ότι δεν αναλαμβάνουν ρόλο μεταφραστή του πολιτισμού των μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων, αλλά κατέχουν ένα ρόλο μεσολαβητή, παρέχοντας σε αυτά τα παιδιά το φιλικό πλαίσιο να παρουσιάσουν τα ίδια την ταυτότητά τους (Ζωγράφου, 2003).

Τέλος, ο Bartolome υποστηρίζει ότι η ελευθερία που προσφέρεται επαγγελματικά στους/στις εκπαιδευτικούς, θα τους/τις καταστήσει ικανούς/ες να μετατρέψουν τα σχολεία τους σε χώρους περισσότερο ανθρώπινους και δημοκρατικούς, αν καταφέρουν να αποκαλύψουν και να αμφισβητήσουν τις νοσηρές κυρίαρχες ιδεολογίες που επικρατούν γύρω τους (2008 : 21 στο Paramichael, 2008). Ωστόσο, φαίνεται ότι οι πολιτισμοί έχουν συγκεκριμένα όρια που δεν μπορούν να διατηρηθούν, ούτε και να χαθούν, όταν έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και αυτό μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για ουσιαστικές διαπολιτισμικές ανταλλαγές (Paramichael, 2008).

### **2.2.2. Παιδαγωγικές πρακτικές προαγωγής της διαπολιτισμικότητας**

Για να καταφέρει όμως ο/η εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την διαπολιτισμικότητα στην τάξη του/της, θα πρέπει να αναπτύξει στρατηγικές για την εξερεύνηση της διαφορετικότητας και να προβληματιστεί σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιάζοντας *συμμετοχικές και δυναμικές δραστηριότητες*, στις οποίες οι μαθητές/τριες θα συμμετέχουν ενεργά και θα αποκτήσουν δεξιότητες, οι οποίες θα τους/τις βοηθήσουν να μετατρέψουν ό,τι μαθαίνουν σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Aguado & Malik, 2001, στο Paramichael,

2008 : 55). Είναι ωφέλιμο να ενστερνιστεί το γεγονός ότι τα παιδιά που αποτελούν μειονότητα στην μαθητική κοινότητα, χρειάζονται χώρο και χρόνο προσαρμογής στο νέο περιβάλλον. Η σταδιακή ψυχοκοινωνική προσαρμογή δημιουργείται σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία (Cowen 1971, 1975; Cowen & Hightower 1986, 1989, 1996; Ladd et al. 1987, 1990; Lambert & Bower 1962 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) μέσα από :

- *την αλληλεπίδραση δάσκαλου – μαθητή*, χάρη στην αμφίδρομη εκτίμηση και τον αμοιβαίο σεβασμό. Ο/η δάσκαλος/α αποτελεί τον καθοδηγητή του/της μαθητή/τριας και συντελεί μέσα από την θετική σχέση τους, στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού.
- *την αλληλεπίδραση μαθητή – συμμαθητών*. Και αυτή η σχέση αναπτύσσει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, μέσα από την δημιουργία φιλικών σχέσεων, συνεργασίας και παιχνιδιού με τους/τις συμμαθητές/τριες του.
- *την σχέση με τον εαυτό του*. Η σχέση αυτή βοηθά στην ενίσχυση της συναισθηματικής προσαρμογής του παιδιού και προϋποθέτει αυτοπεποίθηση και αίσθημα ασφάλειας από την πλευρά του παιδιού.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε, πόσο σημαντικό κομμάτι για την ομαλή ένταξη των παιδιών της μειονότητας αποτελεί η συνύπαρξη και επικοινωνία τους με τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες και τον/την δάσκαλο/α. Γι' αυτό και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στην παραπάνω διαπίστωση. Συνηθέστερες πρακτικές αποτελούν η καλλιέργεια αξιών, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η συνεργατική ή και ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση και συζήτηση, το εκπαιδευτικό δράμα, και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.

#### ▪ **Καλλιέργεια αξιών**

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Είναι ο χώρος όπου τα παιδιά ξεκινούν την κοινωνικοποίησή τους με άλλα άτομα και ο χώρος στον οποίο αναπτύσσονται, κυρίως ψυχοσυναισθηματικά. Γι' αυτό είναι καίριας σημασίας, το σχολείο, να συμβάλλει πολύπλευρα στην προσωπικότητα των παιδιών. Η καλλιέργεια αξιών αποτελεί ένα από τα βασικότερα θέματα προς διδασκαλία από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού. Η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η απαλλαγή από στερεότυπα, προκαταλήψεις και

διακρίσεις, καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, αποτελούν μόνο κάποιες από τις σημαντικότερες αξίες που είναι προτιμότερο να γίνουν βίωμα από την παιδική ηλικία.

Επιπλέον οι δάσκαλοι/ες στα πλαίσια της καλλιέργειας αξιών στην τάξη τους οφείλουν να μάθουν τα παιδιά να είναι ανοιχτά σε διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, να τους αναπτύξουν το αίσθημα της υπευθυνότητας, να μάθουν πως να διαχειρίζονται μόνοι/ες τους τα προβλήματα που προκύπτουν, ακόμα και σοβαρά προβλήματα όπως ο εκφοβισμός και ο αποκλεισμός. Όλα τα παραπάνω θα διαμορφωθούν τόσο μέσα από την συνεργασία των παιδιών σε ομαδικά σύνολα, όσο και από την διδαχή της σύνδεσης και επικοινωνίας με παιδιά διαφορετικού τρόπου ζωής από τον δικό τους (Leeman & Ledoux, 2005).

- **Εξατομικευμένη διδασκαλία**

Η εξατομικευμένη μάθηση αποτελεί μια συχνή πρακτική των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία που προωθεί την εμπάθυνση των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη πρακτική μάθησης κάνει την πρώτη της εμφάνιση στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέσα από δύο σημαντικά κινήματα. Το πρώτο ήταν το Winnetka Plan, το 1919 που στόχευε στην επένδυση της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την οντότητα του παιδιού και το δεύτερο, το Dalton Plan, ένα χρόνο αργότερα, το οποίο γεννήθηκε για να φέρει σε ισορροπία της ανάγκες του παιδιού με εκείνες που πρέσβευε η κοινωνία και να αναδιαμορφώσει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού από ομιλητή σε πηγή πληροφοριών (Kennedy, Freidhoff & DeBruler, 2015).

Στην διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί πρακτική, κυρίως γλωσσικών μαθημάτων, για να βοηθηθούν οι μη γηγενείς μαθητές/τριες, να ξεπεράσουν τα γλωσσικά τους εμπόδια και να καταφέρουν να φτάσουν την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε σημαντικό επίπεδο. Ωστόσο τα προβλήματα που αφορούν στα παιδιά αυτά δεν είναι μόνο γλωσσικά, αλλά σχετίζονται και με ζητήματα θρησκείας, πολιτισμού, οικογένειας και ατομικού στυλ μάθησης. (Hajisoteriou, 2013). Η συγκεκριμένη μορφή μάθησης στοχεύει μέσα από σχεδιασμένη έρευνα και συζήτηση να δώσει σε κάθε παιδί σημασία και προσοχή στα ατομικά του στυλ μάθησης, στα κίνητρα, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του, χωρίς αυτό να σημαίνει πως το κάθε παιδί λειτουργεί ατομικά (Miliband, 2004; Miliband, 2006; Hajisoteriou, 2012; Maseleno, Sabani, Huda, Ahmad, Jasmi & Basiron, 2018). Χαρακτηριστικό της

εξατομικευμένης διδασκαλίας αποτελεί ο άμεσος εντοπισμός αδυναμιών και λαθών, η ανατροφοδότηση των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί ευκολότερα και σε συντομότερο χρονικό διάστημα (Miliband, 2004), ενώ παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός αναλύει την πορεία μάθησης του/της μαθητή/τριας και τον/την προτρέπει κάθε φορά να συνεχίσει στο επόμενο βήμα (Maseleno, Sabani, Huda, Ahmad, Jasmi & Basiron, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την χρήση διδακτικού υλικού με εικόνες, υπολογιστές, προβολείς και οπτικοακουστικό υλικό για να απεικονίσουν τη διδασκαλία τους, ενώ κάποιιοι από αυτούς/αυτές απλοποιούν τις σχολικές εργασίες και τις εργασίες για το σπίτι, στα αλλοεθνή παιδιά. Στα ίδια επίπεδα κινείται και ο Nieto (2004, στο Hajisoteriou, 2012) απορρίπτοντας τα παραδοσιακά συλ διδασκαλίας ως πολιτισμικά ακατάλληλα για ορισμένους/ες μαθητές/τριες. Προτείνει την ανάπτυξη εναλλακτικών εκπαιδευτικών στρατηγικών, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η εξατομικευμένη διαδικασία μάθησης, ένα συλ διδασκαλίας που επιτρέπει την δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Pasiardi, 2001, στο Hajisoteriou, 2012).

Μέσα από την αυτή την μέθοδο μάθησης, οι μαθητές/τριες αποκτούν περισσότερο ενεργητικό ρόλο στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πορείας ολοκληρωτικά δικής τους, γι' αυτό και θεωρούνται όλο και περισσότερο υπεύθυνοι/ες για την μαθησιακή τους επιτυχία. Αποτελεί μια πρακτική δημιουργικότητας και ποιότητας, ενώ αναζητά μοτίβα που είναι πιθανό να προβλέψουν πώς θα πετύχουν τα παιδιά αυτά και να προσαρμόσουν ανάλογα τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και την απαιτούμενη υποστήριξη που χρειάζονται (Maseleno, Sabani, Huda, Ahmad, Jasmi & Basiron, 2018).

#### ▪ **Συνεργατική ή ομαδοσυνεργατική μάθηση**

Σε κάθε σχολική τάξη παρατηρείται ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών/τριών, η οποία αφορά σε εθνότητες, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, προέλευση, γλώσσα, θρησκεία, αξίες, φύλο, ηλικία, ακόμα και δεξιότητες, ενδιαφέροντα και ταλέντα, τα οποία διέπονται από ελπίδα και φόβους που συχνά βρίσκουν τις ρίζες τους στην προσωπικότητα και στα μέχρι τώρα βιώματα του παιδιού. (Batelaan & Van Hoof, 1996; Bash, 2014) Και όλα αυτά συνθέτουν την δυναμική της τάξης. Γι' αυτό δημιουργήθηκε η συνεργατική ή αλλιώς ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας στην τάξη.

Η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, αποτέλεσαν το έναυσμα για την δημιουργία του συγκεκριμένου σχήματος μάθησης, ενώ ακολούθησαν οι αρχές της κοινωνικής ψυχολογίας (G. Allport), οι πρακτικές της δυναμικής των ομάδων (group dynamics) (K. Lewin και Johnson & Johnson) και τέλος οι αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και του κοινωνικού εποικοδομιτισμού (J. Piaget και L. Vygotsky). Όλες οι παραπάνω σχολές είχαν σαν πρότυπο την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, την εξάλειψη των κοινωνικών προκαταλήψεων και επιθέσεων προς τα άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, καθώς και την εξασφάλιση ισότιμης επικοινωνίας μαζί τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τα πρότυπα της συνεργατικής μάθησης, τα θρανία της τάξης δεν είναι τοποθετημένα σε σειρές, αλλά η διάταξή τους ακολουθεί το λεγόμενο “learning stations”, την ένωση δηλαδή συνήθως 4 – 6 θρανίων, δημιουργώντας μια μεγάλη επιφάνεια, όπου εργάζονται οι μαθητές/τριες σε μεικτές ομάδες των 4 – 6 παιδιών. Στις βασικές αρχές της συγκαταλέγονται η ενεργός συμμετοχή, η συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, η ανάληψη ευθυνών, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η κοινωνικοποίηση και η αντιμετώπιση προβλημάτων, η δημιουργία αυτενέργειας στη σκέψη και στη δράση, με στόχο την βελτίωση της ποιότητας μάθησης (Batelaan & Van Hoof, 1996; Ματσαγγούρας, 2000; Μπότσογλου, Κακανά & Χατζοπούλου, 2007). Αποτελεί έναν διαδραστικό τρόπο μάθησης, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες, γνώσεις, ακούνε τους άλλους και παρέχουν ο ένας στον άλλον όσα γνωρίζουν και με αυτόν τον τρόπο η νέα γνώση κατακτιέται ευκολότερα και πιο δημιουργικά (Batelaan & Van Hoof, 1996). Επιπρόσθετα, η εργασία σε μεικτές ομάδες εκτός από την ενίσχυση της συνεργασίας, μειώνει τα ποσοστά αισθήματος υπεροχής και υποτίμησης από τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες προς τις μειονότητες (Hajisoteriou, 2012).

Πιο συγκεκριμένα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αποτελεί μια πρακτική ενίσχυσης των σχέσεων των παιδιών της τάξης, δημιουργώντας ισχυρές φιλίες και δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά της μειονότητας να ξεδιπλώσουν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους (Batelaan & Van Hoof, 1996; Hajisoteriou, 2012). Ωστόσο, δεν θα λέγαμε πως είναι μια εύκολη μέθοδος για τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α καλείται να την διαχειριστεί σωστά, για να αποφύγει το ενδεχόμενο να χάσει τον έλεγχο της τάξης και να δημιουργηθεί φασαρία και

αποσυγκέντρωση. Αρχικά, θα πρέπει να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα που θα ευνοεί την συμμετοχή όλων των παιδιών. Θα πρέπει επιπλέον, να φροντίσει για την κατανομή των ομάδων, οι οποίες θα πρέπει να διαμορφωθούν από τον/την ίδιο/α, να είναι μεικτές, να τους/τις παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες και υλικά, να διανέμει ρόλους στα μέλη και να φροντίζει για την ομαλή συνεργασία και εργασία στο εσωτερικό των ομάδων (Batelaan & Van Hoof, 1996). Είναι ωφέλιμο η σύνθεση των ομάδων να αλλάζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. ανά ενότητα), ώστε να μπορέσουν όλα τα παιδιά να συνεργαστούν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργεί ασκήσεις που απαιτούν διάφορες ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να συνεισφέρουν όλα τα παιδιά και να αποφευχθεί η δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων αποτυχίας (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Πριν όμως από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής πρακτικής, θα πρέπει αρχικά ο/η εκπαιδευτικός της τάξης να είναι κατάλληλα ενημερωμένος/η για την μέθοδο αυτή. Στη συνέχεια θα πρέπει να ενημερώσει τους/τις μαθητές/τριες του/της για τον νέο τρόπο διδασκαλίας και να τους δώσει οδηγίες. Σε τρίτο στάδιο, θα πρέπει να εξοικειώσει τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, με δραστηριότητες γνωριμίας. Τέλος, αφού ολοκληρωθούν οι προβλεπόμενες δραστηριότητες που θα αναλάβει η ομάδα, θα πρέπει πάντα να ακολουθεί ανατροφοδότηση για την πορεία, το επίπεδο συμμετοχής, οργάνωσης και την γενικότερη εμπειρία από την όλη διαδικασία (Baker & Clark, 2010).

Σύμφωνα με τον Bash (2014), η μάθηση σε ομάδες παιδιών μπορεί να πραγματοποιήσει με μεγαλύτερη επιτυχία τους στόχους της, όταν τα μέλη των ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους, παρά σε περιπτώσεις ομοιογένειας. Και αυτό επιτυγχάνεται, όχι από την απλή συνεργασία, αλλά μέσα από την διαδραστικότητα της διαδικασίας μάθησης, καθώς και μέσα από την αναγνώριση και κατανόηση του Άλλου και των διαφορετικών οπτικών. Γιατί το “κλειδί” της επιτυχίας της βασίζεται στην οργάνωση και την διεξαγωγή της όλης διδακτικής διαδικασίας μέσα από τη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων, που στοχεύουν στην εμπλοκή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2000). Ωστόσο, δεν θα πρέπει να αποτελεί την κύρια μέθοδο διδασκαλίας, αλλά να λειτουργεί συμπληρωματικά της παραδοσιακής (Χατζηγεωργίου, 2000 στο Μπότσογλου, Κακανά & Χατζοπούλου, 2007).

## ▪ Βιωματική μάθηση και συζήτηση στην τάξη

Η βιωματική μάθηση θα λέγαμε πως αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται «στην εμπειρία και τα βιώματα του ατόμου και στοχεύει τόσο στην γνωστική όσο και στην συναισθηματική ανάπτυξη του». Πρώτος υποστηρικτής του, ο David A. Kolb, ο οποίος βασίστηκε σε προηγούμενες θεωρίες των J. Dewey, K. Lewin και J. Piaget και τελικώς σχεδίασε την δική του θεωρία περί βιωματικής μάθησης, η οποία αποτελείται από τέσσερα στάδια :

- Συγκεκριμένη εμπειρία
- Αναστοχαστική παρατήρηση
- Αφηρημένη θεωρητική σύλληψη
- Ενεργός πειραματισμός (Kolb & Kolb, 2009; Νικολάου & Ζιώγας, 2016 : 987).

Ξεκινώντας από το πρώτο στάδιο, οι εμπειρίες που έχουμε από την μέχρι τότε πορεία μας γίνονται η αφετηρία για παρατηρήσεις και προβληματισμούς. Στη συνέχεια μέσω αυτών δημιουργούνται αφηρημένες έννοιες, οι οποίες γίνονται θεμέλια για εκκίνηση της δράσης. Τέλος, τα ευρήματα της δράσης που προηγήθηκε, αποτελούν στοιχεία για την δημιουργία νέων εμπειριών (Kolb & Kolb, 2009).

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται στην φράση «μαθαίνω πως να μαθαίνω», αποτελώντας μια διαδικασία εμπειρίας, αντανακλαστικών, σκέψης και δράσης. Η μάθηση αποτελεί το αποτέλεσμα του μετασχηματισμού των εμπειριών (Kolb & Kolb, 2009). Επιπλέον, η επιστήμη της Νευροεπιστήμης, έχει προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο της εμπειρίας του ανθρώπου σε ζητήματα μάθησης, συμπεριφοράς και εγκεφάλου. Πως λειτουργεί δηλαδή ο εγκέφαλος, πως κατανοούμε την μάθηση μέσα από τις διάφορες λειτουργίες του και πως τελικά φτάνουμε στην σχολική επιτυχία (Byrnes, 2001 στο Νικολάου & Ζιώγας, 2016).

Έτσι, σύμφωνα με τον Kolb (1984 στο Reggy-Mamo, 2008), δημιουργούνται τέσσερα συλ βιωματικής μάθησης :

1. *Ακτιβιστές (Activists)* : Μαθαίνουν μέσα από την πρακτική εμπειρία.
2. *Ανακλαστήρες (Reflectors)* : Μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση του τι συνέβη. Συνήθως, αυτά τα άτομα παρατηρούν στο περιθώριο.

3. *Πραγματιστές (Pragmatists)* : Μαθαίνουν μέσα από την εφαρμογή της μάθησης στην καθημερινή τους ζωή.
4. *Θεωρητικοί (Theorists)* : Μαθαίνουν παρατηρώντας την θεωρία που κρύβεται πίσω από την εκάστοτε πράξη. Για να ανταπεξέλθουν στην διαδικασία μάθησης χρειάζεται να γνωρίζουν τα κατάλληλα μοντέλα, έννοιες και γεγονότα.

Κάθε άτομο συνήθως ανήκει σε μια κατηγορία, χωρίς αυτό να σημαίνει πως κατά την διάρκεια της ζωής του δεν μπορεί να αλλάξει τρόπο μάθησης ή ακόμα και να ακολουθεί συνδυασμό αυτών.

Επομένως, μέσα από την ανάδειξη εμπειριών, τα παιδιά μαθαίνουν να προβάλλουν στοιχεία του χαρακτήρα τους στους άλλους, αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Ο/η εκπαιδευτικός, επίσης, μέσα από την βιωματική μάθηση μπορεί να δημιουργήσει κατάλληλες δραστηριότητες, κυρίως επικοινωνιακού χαρακτήρα, να θίξει θέματα διαφορετικότητας και διαπολιτισμικότητας και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξει τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών, καταλήγοντας σε συμπεράσματα μέσα από διάφορα γεγονότα και καταστάσεις.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, πως η απόκτηση εμπειριών σχετικά με τον τρόπο ζωής ατόμων διαφορετικών από εμάς, μας καθιστά σταδιακά όλο και περισσότερο ανοιχτούς/ες προς εκείνους/ες και πολλές φορές ενδέχεται να αναθεωρήσουμε και προϋπάρχουσες λανθασμένες αντιλήψεις που είχαμε για εκείνους/ες. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου απαιτείται η συχνή επικοινωνία και συζήτηση μέσα στην σχολική τάξη, παρουσία όλων των μελών της ή σε μικρές ομάδες, που θα αλλάζουν κατά καιρούς (Ζωγράφου, 2003). Μέσα από τέτοιου είδους συζητήσεις, καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση των παιδιών, η ανεκτικότητα, η συνεργασία, η φιλία και ο σεβασμός στο διαφορετικό, ενώ παράλληλα μειώνονται απόψεις που βασίζονται σε προκαταλήψεις, οι οποίες συχνά κυριαρχούν στο κοινωνικό περιβάλλον (Hajisoteriou, 2012). Κι όλα αυτά, με την πάροδο του χρόνου θα αρχίζουν να δίνουν χώρο, ολοένα και περισσότερο, στην δημιουργία μιας σχολικής διαπολιτισμικής, με την ουσιαστική έννοια του όρου, τάξης.

- **Εκπαιδευτικό δράμα**

Το δράμα θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελεί προέκταση της βιωματικής μάθησης και έναν από τους βασικότερους και πιο σημαντικούς παράγοντες στην κατανόηση



των κοινωνικών σχέσεων και συναισθημάτων και ιδιαίτερα το εφαρμοσμένο θέατρο, το οποίο σύμφωνα με τον Somers (2003 : 115 στο Παρισιάδου, 2019 : 35) «ορίζεται ως η θεατρική δραστηριότητα που πραγματοποιείται με σκοπό την αλλαγή όχι μόνο της ταυτότητας αλλά και άλλων δεδομένων σε κοινωνικές περιστάσεις ή συνθήκες, όπως είναι τα ειδικά σχολεία, οι σχολικές μονάδες αποκλεισμού, κ.α.»

Πολλοί/ες εκπαιδευτικοί δράματος το προτείνουν ως μέσο ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας, αφού συμβάλλει «στην ανταλλαγή διαφορετικών ερμηνειών των ανθρώπινων εμπειριών» (Peacock, 1986 : 99 στο Donelan, 2002). Μέσα από την συνεργασία και επικοινωνία, τα παιδιά θα ανακαλύψουν ήδη υπάρχουσες αξίες, αλλά και νέες, με τις οποίες μπορούν να δημιουργούν ιστορίες ή να αναδιαμορφώνουν ιστορίες που ήδη γνωρίζουν. Μέσα από αφηγήσεις ιστοριών, θα μπορέσουν να ερμηνεύσουν διαπολιτισμικά στοιχεία που εντοπίζουν στην μορφή και το περιεχόμενο τους, αλλά και μέσα από την γλώσσα του σώματος του αφηγητή, ενώ ταυτόχρονα θα αναθεωρήσουν κοινωνικές και πολιτικές οπτικές τους για τον κόσμο (Donelan, 2002).

Μέσα από δραματικές δραστηριότητες, λοιπόν, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοια της διαφορετικότητας, μαθαίνοντας να την σέβονται και να την αποδέχονται. Παράλληλα η επαφή τους με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες γίνεται πιο ομαλά μέσα από θεατρικές πρακτικές και με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζουν την πολιτισμική ταυτότητά τους με αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και στοιχεία από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, μοιράζονται τα ίδια συναισθήματα και γνώσεις, συνομιλούν και εκφράζονται σε ομαδικά πλαίσια, ευαισθητοποιούνται και γίνονται υπεύθυνα, κατανοώντας πως όλοι οι άνθρωποι έχουμε δικαίωμα στην δημιουργία της δικής μας ταυτότητας και δεν χωράνε σε αυτό στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Παρισιάδου, 2019 : 34).

Επομένως, το θέατρο θα μπορούσε να ενταχθεί ως μέθοδος διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, μέσα από προσομοιώσεις καθημερινών επικοινωνιακών πρακτικών και δραστηριοτήτων. Τέτοιες δραστηριότητες λειτουργούν ως υποκατάστατα της πραγματικής εμπειρίας και δίνουν κίνητρο σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν, κάνοντας την γνώση περισσότερο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Επιπλέον, μέσα από την τέχνη του θεάτρου και μέσα από τις κατάλληλες εφαρμογές, όπως για παράδειγμα το role play, μπορούν οι μαθητές/τριες να εξερευνήσουν άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις, αλλά και να ενισχύσουν τον δικό τους με νέα γνωρίσματα (Fleming, 2004). Γι' αυτό θα ήταν καλό να

σχεδιαστεί στο αναλυτικό πρόγραμμα αντίστοιχο μάθημα εκπαιδευτικού δράματος, γιατί μέσα από αυτό τα παιδιά «θα ανακαλύψουν το παγκόσμιο θέατρο και θα αναπτύξουν μια συμβολική κατανόηση της πολιτισμικής και ιστορικής σημασίας του Άλλου και έτσι οι τάξεις δράματος θα μεταμορφωθούν σε χώρους δημιουργίας, εξερεύνησης, ανάπτυξης και επένδυσης σε κουλτούρες και ταυτότητες» (Brahmachari : 24 στο Donelan, 2002).

Γενικότερα, το θέατρο κατανοούμε πως αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, γιατί μέσα από σχετικές δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα, τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα κατανοούν την έννοια της ενσυναίσθησης και διαφοροποιούνται ως προς κάποιες αντιλήψεις που είχαν προηγουμένως, γεγονός που τους επιτρέπει να δουν με σεβασμό και κατανόηση άτομα με διαφορετική κουλτούρα, να κοινωνικοποιηθούν και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους.

#### ▪ Κοινωνικές σχέσεις

Το σχολείο, εκτός από περιβάλλον μάθησης και εμπλουτισμού του ανθρώπινου κεφαλαίου, αποτελεί και φορέα κοινωνικοποίησης, τον πιο σημαντικό μετά την οικογένεια. Ένας από τους σκοπούς του είναι και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών του, κάτι το οποίο πραγματοποιείται μέσα από την συμμετοχή των παιδιών στο σχολικό γίγνεσθαι και την συνύπαρξή του με τους/τις συμμαθητές/τριές του. Η συμμετοχή αυτή δεν πραγματοποιείται στην τύχη, αλλά ακολουθεί μια σειρά από κανόνες προς τήρηση (Γκότοβος , 1997).

Η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων, αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο της εκπαίδευσης, το οποίο εμπεριέχεται σε πολλές πτυχές και πρακτικές της. Αυτό διαπιστώνεται και από τις προηγούμενες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που περιγράψαμε, αφού η επίτευξή τους προϋποθέτει την επίτευξη δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων. Για τον λόγο αυτό, θα λέγαμε πως η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων δεν αποτελεί ξεχωριστό τρόπο διδασκαλίας της διαπολιτισμικότητας, αλλά κομμάτι που πρέπει να υιοθετηθεί από τα παιδιά μέσα από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως τόσο μέσα από τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, όσο και από τα είδη πρακτικών που ακολουθούνται στα πλαίσια της ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας, μπορούμε να βγάλουμε ένα καθολικό συμπέρασμα ως

προς τα βασικά γνωρίσματα που οφείλει να έχει ένας/μια εκπαιδευτικός, μιας πολυπολιτισμικής και όχι μόνο τάξης. Σύμφωνα με τους Batelaan & Van Hoof (1996 : 7) τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα παρακάτω :

- ✚ Θα πρέπει να είναι ενημερωμένος/η για τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών του/της, καθώς και για το συνολικό τους υπόβαθρο.
- ✚ Θα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ως προς την συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επικοινωνία, στα πλαίσια ομάδων ανομοιογένειας.
- ✚ Θα πρέπει να προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης του/της, μέσα από την αφαίρεση στερεοτυπικών στοιχείων και μέσα από την παρουσίαση της πραγματικής έννοιας του Άλλου.

Το τελευταίο, διαπιστώνουμε πως αποτελεί και το κυριότερο πρόβλημα του σύγχρονου κόσμου. Αυτό μπορεί βέβαια εύκολα να εξαλειφθεί εάν οι δάσκαλοι/ες, δεν αρκεστούν στο να αποκτήσουν γνώσεις επί του θέματος, αλλά θα πρέπει συνεχώς να επιμορφώνονται και να βρίσκουν ευκαιρίες ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου τους σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, προκειμένου να αναπτύξουν την αντίστοιχη ικανότητα και να την μεταφέρουν στα παιδιά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003 : 93). Έτσι μόνο θα μπορέσουν να διδάξουν στους/στις μαθητές /τριες τους και ενήλικες του μέλλοντος πώς να κατανοήσουν τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμό, θρησκεία ή χρώμα από εκείνους/ες, και με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να περιμένουμε και να ελπίζουμε σε λιγότερα προβλήματα και περισσότερη ειρήνη στον κόσμο (Salgur, 2013).

Εκτός όμως από τον/την εκπαιδευτικό που αποτελεί τον σημαντικότερο φορέα διαπολιτισμικότητας, εξίσου υπεύθυνο ρόλο πρέπει να έχει και το τμήμα διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα, ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ίδα, όπως αναλύεται και στην συνέχεια.

### **2.3. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**

Κάθε οργανισμός λαμβάνεται ως μια οικονομική μονάδα, η οποία είτε παράγει κάποιο αγαθό είτε παρέχει κάποιου είδους υπηρεσία. Κύριος στόχος των οργανισμών είναι η κατανόηση των αναγκών και των επιθυμιών του κοινού - στόχου και στη συνέχεια η πραγματοποίησή τους στο μέγιστο δυνατό. Έτσι και η σχολική μονάδα, είτε είναι δημόσια είτε ιδιωτική, επιθυμεί να καλύψει τις ανάγκες των “πελατών” της, οι οποίοι στην περίπτωση της είναι οι μαθητές/τριες και οι γονείς/κηδεμόνες τους. Επιπλέον, όπως και κάθε οργανισμός έτσι και η εκπαιδευτική μονάδα επιτελεί κάποιες λειτουργίες. Η πρώτη κατηγορία λειτουργιών είναι η μορφωτική και παιδαγωγική, που αφορούν στην μετάδοση γνώσεων, αξιών και κανόνων συμπεριφοράς, ενώ στη δεύτερη κατηγορία έχουμε τον τομέα της διοίκησης, με ρόλο την εξασφάλιση της πραγματοποίησης των στόχων (Σαϊτης, 2014). Για να επιτευχθούν όμως, οι στόχοι, θα πρέπει το σχολείο να διοικείται με τον κατάλληλο τρόπο και να λαμβάνει υπόψη και τις τέσσερις λειτουργίες του management.

Ο **Προγραμματισμός** αποτελεί την πρώτη λειτουργία και την πιο σημαντική, αφού σε αυτόν στηρίζονται και οι επόμενες. Στο σχολικό επίπεδο αφορά στον καθορισμό των στόχων/διαδικασιών με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων σε καθορισμένο χρόνο, τον προγραμματισμό επιμόρφωσης του προσωπικού, των μέσων, των πόρων, των προγραμμάτων, των επισκέψεων, των εκδηλώσεων και των λειτουργικών εξόδων του σχολείου. Επίσης, κατά τον προγραμματισμό πραγματοποιείται η ανάθεση τάξεων, μαθημάτων και ωραρίου στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η λειτουργία των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και των τάξεων υποδοχής (Μπρίνια, 2008 : 110). Γενικότερα, αποτελεί μέρος της διοικητικής διαδικασίας που σχετίζεται «με τον σχεδιασμό, την πρόβλεψη, τη λήψη αποφάσεων και απαντά στα ερωτήματα *τι θα γίνει, πότε θα γίνει, που θα γίνει, πώς θα γίνει και ποιος θα το κάνει*» (Σαϊτης, 2014 : 25).

Δεύτερη λειτουργία, αυτή της **Οργάνωσης**, η οποία αναφέρεται κυρίως στο περιεχόμενο σπουδών (Α.Π., βιβλία, διδακτική μεθοδολογία), στους εκπαιδευτικούς (οργάνωση, συντονισμός έργου, συνεργασία, αξιολόγηση, επιμόρφωση), στην υλικοτεχνική υποδομή και στη διαχείριση πόρων (κτήρια, αίθουσες, εργαστήρια κ.ά.), στην εσωτερική λειτουργία (εκδηλώσεις, προγράμματα) και στην σύνδεση του σχολείου με το περιβάλλον και την κοινωνία (Μπρίνια, 2008). Στο σημείο αυτό, οργανώνονται όλα όσα έχουν ειπωθεί κατά

την διαδικασία του προγραμματισμού (Σαϊτής, 2014) και ολοκληρώνεται μέσα από τον προσδιορισμό, τον καταμερισμό και την ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων, μέσα από την ανάθεση αντίστοιχης εξουσίας - ρόλου στον/στην κάθε εργαζόμενο/η, καθώς και μέσα από την σύνδεση τους μέσω σχέσεων εξουσίας» (Μπρίνια, 2008; Σαϊτής, 2014).

Τρίτη λειτουργία διοίκησης, η **Ηγεσία**, η οποία ορίζεται ως «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε, εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005 : 197). Στόχος της η εύρυθμη συνοχή κάθε στοιχείου που την απαρτίζει, καθώς και η δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία και αφορά στα αποτελέσματα των πρακτικών που υιοθετεί κάθε οργανισμός, επηρεάζοντας τις συμπεριφορές των εργαζομένων που απασχολεί (Pogodzinski, Youngs, Frank & Belman, 2012).

Για την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων, απαιτείται όχι απλά ένας/μια ικανός/ή διευθυντής/ντρια αλλά ένας/μια ηγέτης/ιδα με όραμα, ο/η οποίος/α θα βοηθήσει στην δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ συναδέλφων, διαμορφώνοντας τους κατάλληλους στόχους προς υλοποίηση και κατ' επέκταση ανάπτυξη του οργανισμού που διοικεί. Σημαντικός είναι ο ρόλος της επιβράβευσης, της επιμόρφωσης και της συνεχούς προσαρμογής του σχολείου στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Μπρίνια, 2008), καθώς και από την ικανότητα των διευθυντικών στελεχών να παίρνουν τις πιο αποτελεσματικές αποφάσεις και να κατευθύνουν τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και τους/τις μαθητές/τριες προς την επίτευξη του τελικού στόχου, έχοντας κατά νου την δημιουργία ενός αποδοτικού σχολείου.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να διακρίνουμε ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα ενός/μιας ηγέτη/ιδας, τα οποία αποφέρουν και τα θετικά αποτελέσματα. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2014 : 124 – 131) ένας/μια ηγέτης/ιδα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη α) την *ικανότητα συνεργασίας*, η οποία αφορά στον τρόπο επικοινωνίας του/της με το υπόλοιπο προσωπικό του οργανισμού, το οποίο οφείλει να κατανοεί, να σέβεται και να αναπτύξει το αίσθημα ελεύθερης έκφρασης, β) την *επαγγελματική ικανότητα*, ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα, χάρη στην εμπειρία και στις γνώσεις του/της,

στις αρμοδιότητές του, γ) την *αντιληπτική ικανότητα* που μας δείχνει πως ένας/μια ηγέτης/ίδα θα πρέπει να είναι παρατηρητικός/ή και να ενεργεί κάθε φορά όπου είναι απαραίτητο με τον κατάλληλο τρόπο, αποφεύγοντας ενδεχόμενους κινδύνους και αρνητικές καταστάσεις, δ) την *ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης*, να χρησιμοποιεί δηλαδή τα συναισθήματα ως μέσο επιρροής του εαυτού του/της και της αλληλεπίδρασής του/της με τους άλλους, γεγονός που απαιτεί την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και την παρακίνηση, βασικά στοιχεία της αρμονικής συνεργασίας και άμεσης ολοκλήρωσης των προβλεπόμενων στόχων.

Επομένως, έχει σημασία η σχολική ηγεσία να προσανατολίζεται από κοινού σε ανθρώπους και καθήκοντα, γιατί και τα δυο αποτελούν πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία του οργανισμού που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Συνοψίζοντας, οι αρμοδιότητες ενός/μιας σχολικού/ής διευθυντή/ντριας περικλείονται στις ακόλουθες (Μπρίνια, 2008) :

- «Καθορίζει την κατεύθυνση, τους στόχους και σκοπούς, σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων
- Σχεδιάζει τον τρόπο υλοποίησης των στόχων
- Οργανώνει τους διαθέσιμους πόρους (άνθρωποι, χρόνος, υλικά)
- Ελέγχει την διαδικασία
- Βρίσκει τρόπους για συνεχή βελτίωση του οργανισμού» (Μπρίνια, 2008 : 184).

Τέλος, στο τελευταίο στάδιο έχουμε τον **Έλεγχο** κατά τον οποίο παρουσιάζονται οι στόχοι που είχαν σχεδιαστεί κατά τον προγραμματισμό και μετρούνται τα αποτελέσματα, τα οποία και συγκρίνονται με τους στόχους για να αναδειχθεί αν επιτεύχθηκαν ή όχι. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν αποκλίσεις, υπάρχει μηδενική δράση, ενώ σε αντίθετη περίπτωση πραγματοποιείται η λήψη διορθωτικών μέτρων, όπου χρειάζεται και η από κοινού επίλυση τυχόν προβλημάτων, ενώ παράλληλα γίνεται και αναθεώρηση των αρχικών στόχων. Τέλος, ο έλεγχος αναφέρεται σε πρόσωπα, πράγματα και πράξεις και έχει τριπλό χαρακτήρα (Σαΐτης, 2014 : 27) :

1. *Κανονικό*, όπου γίνεται καταγραφή της κατάστασης που επικρατεί τη δεδομένη στιγμή.
2. *Κυρωτικό*, κατά τον οποίο εφαρμόζονται επιβραβεύσεις ή τιμωρίες, ανάλογα με το ποσοστό απόκλισης της τελικής κατάστασης από τους αρχικούς στόχους.

3. *Δημιουργικό*, όπου η εκπαιδευτική μονάδα προσπαθεί να βελτιώσει την απόδοσή της, λαμβάνοντας τα απαραίτητα μέτρα αλλαγής.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στο γεγονός ότι η εύρυθμη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας στηρίζεται στην ολοκλήρωση και των τεσσάρων λειτουργιών του management, για την πραγματοποίηση των οποίων απαιτείται ένας/μια ικανός/ή ηγέτης/ίδα.

### **2.3.1. Σχολική ηγεσία, διαπολιτισμικότητα και πρακτικές ενίσχυσής της**

Με την πάροδο των χρόνων, καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονται και μεταβάλλονται πληθυσμιακά, στα ίδια πλαίσια διαμορφώνεται και η δομή των εκπαιδευτικών μονάδων. Η διοίκηση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολείων οφείλει να είναι προετοιμασμένη να καλύψει τις ανάγκες ολόκληρης της μαθητικής της κοινότητας, ανεξαρτήτου πολιτισμικού υπόβαθρου, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών/τριών, με κύριο γνώμονα την παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση και γνώση προς όλους/ες.

Μελετώντας τις λειτουργίες διοίκησης, μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, μιας και μέσα από αυτή επηρεάζεται καθετί που αφορά την εκπαιδευτική μονάδα. Επομένως, ως προς την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, εξίσου σημαντικός με τον/την εκπαιδευτικό είναι και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας, ο οποίος πρέπει να αναλυθεί και να συγκεντρωθούν τα βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να τον διέπουν, έχοντας ως κύριο στοιχείο την συμμετοχή και την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Leeman, 2003). Σε τι όμως μπορεί να συνεισφέρει η σχολική ηγεσία;

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν δυο διαφορετικοί προσανατολισμοί της ηγεσίας σε συνάρτηση με την ετερότητα. Ο πρώτος σχετίζεται με την *διαχείριση της ετερότητας (managing diversity)* και βασίζεται στην άποψη ότι η ποικιλομορφία ναι μεν δίνει αξία στην μάθηση, αλλά παρόλα αυτά στρέφεται προς μια αφομοιωτική προσέγγιση, μη λαμβάνοντας υπόψη ανισότητες και αποκλεισμούς. Από την άλλη όμως έχουμε τον τύπο ηγεσίας που προωθεί την *κοινωνική δικαιοσύνη (social justice)* και δημιουργεί ένα σχολικό

περιβάλλον φιλικό προς όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά που φέρουν, ένα περιβάλλον που σέβεται την διαφορετικότητα (Zembylas & Iasonos, 2010).

Σε γενικές γραμμές, ο/η ηγέτης/ιδα κάθε σχολείου θα πρέπει να αποβάλλει κάθε είδους προκατάληψη, να έχει κριτική σκέψη, να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις, να υποστηρίζει τους/τις συναδέλφους του/της και να αναπτύξει συνεργατική σχολική κουλτούρα, σε συνεργασία και με την κοινότητα, προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για πολίτες του αύριο (Hajisoteriou, 2012). Οφείλει επίσης να διακατέχεται ως προσωπικότητα με χαρακτηριστικά όπως «η ενέργεια, ο ενθουσιασμός, η ελπίδα, η ηθική, η κατανόηση της αλλαγής, η οικοδόμηση των σχέσεων, η δημιουργία γνώσεων, η ανταλλαγή και η συνεκτικότητα» (Hajisoteriou & Angelides, 2014 : 67).

Υπάρχουν αρκετά διαδεδομένα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούνται σε εκπαιδευτικές μονάδες όπως η *ηγεσία στηριζόμενη σε αξίες* (value-led contingency model), οι υποστηρικτές της οποίας θεωρούν πως είναι σημαντικό ο/η σχολικός/η ηγέτης/ιδα να διακατέχεται από αξίες, όπως ο σεβασμός, η ισότητα και η ειλικρίνεια, αξίες που μπορούν να επηρεάσουν την διαμόρφωση του οράματος της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και η *κριτική ηγεσία* (critical leadership), η οποία περικλείει την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στην διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος στο σχολείο που διοικεί (Zembylas & Iasonos, 2010). Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι ερευνητές επί του θέματος συμφωνούν πως η πιο κατάλληλη μορφή ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι η *μετασχηματιστική ηγεσία* (transformational leadership).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί και την πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας που θα πρέπει να υιοθετήσει ο/η διευθυντής/ντρια κάθε σχολείου, προκειμένου να αλλάξει τη μονοπολιτισμική κουλτούρα του σχολείου, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον δεκτικό προς κάθε διαφορετική μορφή πολιτισμού και χαρακτήρα, ενώ παράλληλα θα προάγει το πνεύμα και τις αξίες της διαπολιτισμικότητας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007) και κατ' επέκταση προς τους/τις μαθητές/τριες, τους εν δυνάμει πολίτες.

Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας κινείται περιμετρικά σε θέματα και ζητήματα που σχετίζονται με την βελτίωση των σχολικών μονάδων ως προς την διαπολιτισμικότητα. Ένας/μια ικανός/η διαπολιτισμικός/η ηγέτης/ιδα οφείλει να αναπτύξει μια «ασφαλή,



αποδεκτή, συνεργατική, ενθαρρυντική κοινότητα, στην οποία όλοι/ες εκτιμώνται ως βάσεις για την μέγιστη απόδοση των παιδιών», στην οποία κάθε μέλος που την απαρτίζει έχει καίρια επίδραση σε αυτή (Booth & Ainscow, 2002 : 8 στο Hajisoteriou, 2012). Είναι, επίσης, σημαντικό να δημιουργήσει την πεποίθηση τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς, όσο και στους/στις μαθητές/τριες, αλλά και τους γονείς/κηδεμόνες τους, ότι κανείς/καμία δεν θα πρέπει να αποκλείεται από το σχολικό περιβάλλον, κάτι το οποίο θα πρέπει να υπολογίζεται στις πολιτικές που ακολουθεί η εκπαιδευτική μονάδα, καθώς και στις πρακτικές που πραγματοποιούνται σε επίπεδο σχολικής τάξης (Hajisoteriou, 2012). Για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας είναι ωφέλιμη και η συμμετοχή των γονέων των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες, τόσο στις σχολικές δραστηριότητες, όσο και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και μάλιστα, όπου αυτό υφίστανται οι γονείς των μειονοτήτων φαίνεται να ασχολούνται περισσότερο με σχολικά ζητήματα (Saiti, 2007). Σύμφωνα με τον Blair (2002 : 186 στο Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007), ο/η ηγέτης/ιδα που σφετερίζεται τα πρότυπα της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα πρέπει να έχει και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά, ώστε να είναι σε θέση να τροποποιήσει το υπάρχον σχολικό πλαίσιο και να το διαμορφώσει πολυπολιτισμικά. Πρέπει λοιπόν να :

- εξασφαλίσει ότι ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας περικλείει και την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών,
- δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, αποδεκτό από όλους/ες και θα εργάζονται όλοι/ες με συνοχή για την επίτευξη του, απαλλαγμένοι/ες από στερεοτυπικές συμπεριφορές, προκαταλήψεις και φοβίες,
- να είναι πολύ προσεκτικός/η στις εκφράσεις και στη στάση του/της απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τις πολιτισμικές διαφορές,
- να έχει από κοινού με τους/τις εκπαιδευτικούς ίδιες προσδοκίες για όλα τα παιδιά,
- να αναπτύσσει τον σεβασμό και να αναγνωρίζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις όλων των ομάδων που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας στρατηγικές που προωθούν την πολιτισμική αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας,
- να υποστηρίζει την ποικιλομορφία και την ετερότητα, ακολουθώντας πρακτικές εξάλειψης φαινομένων αποκλεισμού και ρατσισμού,
- καθώς και να παρακινεί όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να δρουν και να λειτουργούν με βάση τα πρότυπα της Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Η σχολική ηγεσία οφείλει, επομένως, «να ακολουθεί πολιτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και την ισορροπία, προκειμένου να διαχειριστούν τις διαφορετικές αξίες. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η ικανότητα του/της διευθυντή/ντριας να διαχειρίζεται την ανταλλαγή πληροφοριών στη λήψη αποφάσεων και στην διοργάνωση εκδηλώσεων, το έργο και την απόδοση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και την εξασφάλιση ενός αποτελεσματικού δικτύου αμφίδρομης επικοινωνίας (Saiti, 2007 : 74). Ένα σχολείο στα πρότυπα της διαπολιτισμικότητας, θα πρέπει να στηρίζεται σε έναν/μία ηγέτη/ίδα ικανό/η να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των νέων δεδομένων, έναν/μία ηγέτη/ίδα που θα διαμορφώσει το σχολείο στηριζόμενος/η στις αξίες της δημοκρατίας και του σεβασμού προς τους/τις άλλους/ες, καθώς επίσης και παρακινώντας και προσανατολίζοντας τους/τις εκπαιδευτικούς προς την ίδια κατεύθυνση. Για να το επιτύχει συνήθως ακολουθούνται πρακτικές, όπως ο *σχεδιασμός σχολικών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων, η διοργάνωση σεμιναρίων, η συχνή επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων, η συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας σε διεθνή και ευρωπαϊκά προγράμματα*, καθώς και η *συνεργασία της με αρμόδιους φορείς*. Προϋπόθεση, όμως για όλα τα παραπάνω αποτελεί η συμμετοχή και η συνεργασία και των γονέων των μειονοτικών πληθυσμών (Hajisoteriou, 2012), καθώς και η αποδοχή όλων των παιδιών, ώστε να μην υπάρχει σχολικός αποκλεισμός και να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή και επικοινωνία.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως δεν μπορεί να υπάρξει πρόταση για την υιοθέτηση ενός και μοναδικού μοντέλου ηγεσίας ως προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το οποίο να λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο και αποτελεσματικά σε όλα τα σχολεία. Αντίθετα, το κάθε σχολείο, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυσκολίες που παρουσιάζει, χαράζει τη δική του πολιτική. Ωστόσο, κάθε σχολείο, το οποίο θέλει να κινείται στα διαπολιτισμικά πρότυπα, οφείλει να σχεδιάσει την οργάνωση και λειτουργία του σύμφωνα με κάποια βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι ο καθορισμός των διαπολιτισμικών στόχων, η εξάλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων, καθώς και η λήψη αποφάσεων και ο κατάλληλος σχεδιασμός αντίστοιχων δράσεων σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας (Χαβρεδάκη, Καρούντζου & Γιαπαπά, 2006).

---

**ΜΕΡΟΣ Β΄**  
**Εμπειρική μελέτη**

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Εμπειρική προσέγγιση

#### 3.1. Σκοπός της έρευνας

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με την σύνδεση της διαπολιτισμικότητας και της εκπαίδευσης, όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, αναδεικνύει την άμεση αμφίδρομη επίδραση, η οποία διαμορφώνει και διαπλάθει τους χαρακτήρες, τις προσωπικότητες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις αξίες των μαθητών/τριών της πρώτης παιδικής ηλικίας. Η ένταξη παιδιών μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων στα σχολεία της γηγενούς κοινότητας της χώρας υποδοχής αποτελεί ένα φαινόμενο καθημερινό, εδώ και πολλές δεκαετίες. Η εκπαίδευσή τους όπως παρατηρήσαμε και στο πρώτο κεφάλαιο έχει περάσει από διάφορα στάδια, από το πρώιμο μοντέλο ενσωμάτωσης, αυτό της αφομοίωσης, στο πιο σύγχρονο, το διαπολιτισμικό, το μοντέλο που στοχεύει στην δημιουργία των αυριανών πολιτών μιας κοινωνίας που αποτελείται από άτομα διαφορετικά μεταξύ τους. Στα πρότυπα του συγκεκριμένου μοντέλου και γενικότερα της αρμονικής συνύπαρξης, έχουν δημιουργηθεί διάφορες διδακτικές πρακτικές στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Βέβαια, σημαντικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α θα πρέπει να ενστερνίζεται αντίστοιχες απόψεις, προκειμένου να τις μεταφέρει στους/στις μαθητές/τριες του/της, αλλά και να πραγματοποιήσει μια διδασκαλία προσανατολισμένη στην διαπολιτισμικότητα. Κάτι όμως που πολλοί/ες ξεχνάνε, είναι ένα πρόσωπο της σχολικής μονάδας που είναι εξίσου υπεύθυνο για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Είναι ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ίδα, ο διευθυντής και η διευθύντρια κάθε σχολικής μονάδας, ένα πρόσωπο – κλειδί, ένα πρόσωπο που ο ρόλος του πρέπει να είναι επιτελικός, εκτελεστικός, εποπτικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Εάν λοιπόν, είναι ευνοϊκά διακείμενος/η προς τις αξίες και αρχές της διαπολιτισμικότητας, τότε θα μπορέσει να εμπνεύσει τους/τις εκπαιδευτικούς, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να διοργανώνει εκδηλώσεις, να συμμετέχει σε αντίστοιχα προγράμματα και να συνεργάζεται με αρμόδιους φορείς.

Στις παραπάνω θέσεις στηρίζεται και ο βασικός σκοπός της εργασίας που είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών που βρίσκονται στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας που προκύπτουν στην καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας, η οποία στις μέρες μας αποτελεί ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον, το οποίο βρίσκεται υπό διαρκή διαμόρφωση.

### **3.2. Υποθέσεις έρευνας**

**H1** : Οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ειδικές γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ επιθυμούν την περαιτέρω κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

**H2** : Στις σχολικές μονάδες ακολουθούνται οι αρχές και οι πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και υπάρχει ισότιμη μεταχείριση των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους.

**H3** : Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη σημασία της.

**H4** : Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικό τον ρόλο της σχολικής διοίκησης (ηγεσίας) στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

**H5** : Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/-τριες δεν είναι ικανοποιημένοι/ες από την υποστήριξη και την εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

### **3.3. Το δείγμα της έρευνας και το μέσο συλλογής των δεδομένων**

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε δείγμα από εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες εκπαιδευτικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχεδιάστηκε αντίστοιχο και κοινό ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο Παράρτημα. Το δείγμα της έρευνας είναι **εκτατών επτά (107)** εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες σχολείων από τους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης, καθώς και από τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου. Στόχος της έρευνας ήταν να επιλεγούν περιοχές που έχουν αρκετό μεταναστευτικό

πληθυσμό, αλλά και άλλες μειονοτικές ομάδες, όπως Ρομά, για να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα τόσο των συμμετεχόντων όσο και των μαθητών/τριών τους. Η έρευνα διερευνά την υφιστάμενη κατάσταση στα δημοτικά σχολεία και τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επελέγη το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια αποτελούν τον πιο διαδεδομένο τρόπο συλλογής δεδομένων στις έρευνες γιατί είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμος ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο που προωθήθηκε αποτελούταν κυρίως από κλειστού τύπου ερωτήσεις, μιας και μπορούν να ομαδοποιηθούν και κωδικοποιηθούν ευκολότερα. Οι κλειστές ερωτήσεις του παρόντος ερωτηματολογίου περιείχαν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές και κατηγορικές, καθώς και ερωτήσεις με κλίμακα Likert. Επίσης, σε μικρό ποσοστό υπήρχαν και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες είναι πιο δύσκολο μεν να κωδικοποιηθούν και να γίνουν συγκρίσεις των απαντήσεων, αλλά μέσα από αυτές εκφράζονται οι συμμετέχοντες και αποτυπώνονται οι σκέψεις και αντιλήψεις τους (Cohen, Manion & Morrison 2008).

Όσο αφορά τον βαθμό ανταπόκρισης και συμμετοχής, στην συγκεκριμένη περίπτωση ήταν αρκετά χαμηλός, παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε περισσότερες από 500 σχολικές μονάδες, αλλά και σε ομάδες εκπαιδευτικών, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η διανομή πραγματοποιήθηκε πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς, αλλά και κατά την έναρξη της επόμενης (Ιούνιος – Σεπτέμβριος).

### **3.4. Δόμηση ερωτηματολογίου**

Για την διεξαγωγή της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο έχει μικρότερο κόστος εφαρμογής, είναι πιο γρήγορο, δεν επηρεάζεται ο συμμετέχοντας από τον ερευνητή, είναι πιο εύκολο και εύχρηστο (Bryman, 2016). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και εμπιστευτικό και χρησιμοποιήθηκε αυστηρά και μόνο για τους σκοπούς της εκπόνησης της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με θέμα : *«Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως φορείς διαπολιτισμικότητας : απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»*.

Αρχικά το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και διευθυντών/διευθυντριών του πληθυσμού αναφοράς για να εντοπιστούν πιθανά λάθη και ερωτήσεις που δεν ήταν κατανοητές, αλλά και για να βελτιωθεί ή προστεθεί κάποια ερώτηση. Η διανομή του ερωτηματολογίου σε όλους τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, μέσα από το πρόγραμμα **Google forms** και στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικών διευθύνσεων, καθώς και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τα περιεχόμενα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας εργασίας. Περιλαμβάνει **τριάντα επτά (37) ερωτήσεις** και αποτελείται από **πέντε (5) θεματικές ενότητες**.

Στην αρχή υπάρχει μια εισαγωγική ενότητα (Α), η οποία περιλαμβάνει τα δημογραφικά και προσωπικά γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τα καθήκοντα στην εκπαιδευτική μονάδα (αν είναι εκπαιδευτικός ή διευθυντής/διευθύντρια), τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο, την οργανικότητα και την τοποθεσία του σχολείου, στο οποίο εργάζονται την δεδομένη στιγμή. Οι ερωτήσεις αυτές είναι κλειστού τύπου ερωτήσεις και αναφέρονται στα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, τα οποία εκτιμάται ότι αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων.

Η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στην εκπαίδευση και ακαδημαϊκή κατάρτιση των συμμετεχόντων/ουσών. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις Α1, Α3, Α4, Α5 αποτελούσαν προτάσεις υπό μορφή ερώτησης και δίνονταν προτεινόμενες απαντήσεις, ενώ η ερώτηση Α2 δημιουργήθηκε σε κλίμακα Likert που λαμβάνει τιμές από το 1 = πολύ λίγο έως 5 = πάρα πολύ, όπου καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας με το περιεχόμενό της. Πιο συγκεκριμένα ερωτήθηκαν για το αν έχουν διδαχθεί/παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικότητας στη σχολή τους και σε ποιο βαθμό τους/τις έχουν βοηθήσει στην επαγγελματική τους πορεία, αν έχουν ασχοληθεί μετά το πέρας των σπουδών τους με αντίστοιχα θέματα κι αν θα ήθελαν να μελετήσουν αντίστοιχα ζητήματα, καθώς και αν έχουν γνώσεις, με οποιονδήποτε τρόπο, σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Η δεύτερη θεματική ενότητα (Β) περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Β1, Β2, Β3, Β4, Β5 και Β6, με στόχο την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις Β1, Β4, Β6 είναι κλειστού τύπου, η Β2 ανοικτού

τύπου, αλλά σύντομης απάντησης και οι Β3, Β5 έχουν σχεδιαστεί με κλίμακα Likert. Στο σύνολό τους αφορούν στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού των σχολικών μονάδων που υπηρετούν, αν υπάρχει δηλαδή ανομοιογένεια στα ελληνικά δημοτικά σχολεία και από που προέρχονται αυτά τα παιδιά. Επίσης, οι ερωτώμενοι/ες καλούνται να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με το περιεχόμενο των προτάσεων που αφορούν στην διαχείριση των παιδιών αυτών στις εκπαιδευτικές μονάδες, κατά πόσο η αντιμετώπισή τους είναι ισάξια με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό, ενώ στη συνέχεια διερευνάται αν υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ή Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και σε ποιο βαθμό λειτουργούν σύμφωνα με τους κανονισμούς, καθώς κι αν υπάρχουν ελλείψεις σε αυτές. Μέσα από την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης επιχειρείται να διαπιστωθεί η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο.

Η τρίτη θεματική ενότητα (Γ), - ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7, Γ8 - αφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την διάδοση της διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν ερωτήσεις που σχετίζονται με το αν και πόσο είναι σημαντικός ο ρόλος τους σε αυτό, ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχουν, με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, αν υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους, αν οι ίδιοι έχουν ακολουθήσει και ποιες πρακτικές, τι στόχο είχαν κι αν τελικά επιτεύχθηκε. Να αναφέρουμε πως οι ερωτήσεις διακρίνονται σε ερωτήσεις επιλογής (Γ4, Γ5, Γ6, Γ7), ερωτήσεις κλίμακας Likert (Γ1, Γ3, Γ8) με 1 = πολύ λίγο έως 5 = πάρα πολύ και ανοικτού τύπου ερώτηση σύντομης απάντησης (Γ2).

Η τέταρτη θεματική ενότητα (Δ) αφορά στα ίδια στοιχεία, αλλά αυτή τη φορά διερευνάται ο αντίστοιχος ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται ακριβώς όπως και στην προηγούμενη ενότητα.

Τέλος, η πέμπτη ενότητα (Ε) αφορά σε γενικά θέματα και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν για το αν έχει συνεργαστεί το σχολείο στο οποίο υπηρετούν με αρμόδιους φορείς (κλίμακα Likert, από 1 = πολύ λίγο έως 5 = πάρα πολύ), καθώς και στο πως πιστεύουν ότι θα μπορούσε η πολιτεία να προωθήσει την διαπολιτισμικότητα στις εκπαιδευτικές μονάδες (ερώτηση κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής). Η τελευταία ερώτηση υπό μορφή κλίμακας Likert (1 = πολύ λίγο έως 5 = πάρα πολύ) του ερωτηματολογίου σχετίζεται με το κατά πόσο είναι οι συμμετέχοντες ικανοποιημένοι/ες από την εφαρμογή των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.



Κλείνοντας την αναφορά μας στο ερευνητικό εργαλείο, να αναφέρουμε πως ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας ήταν περίπου 5 - 10 λεπτά.

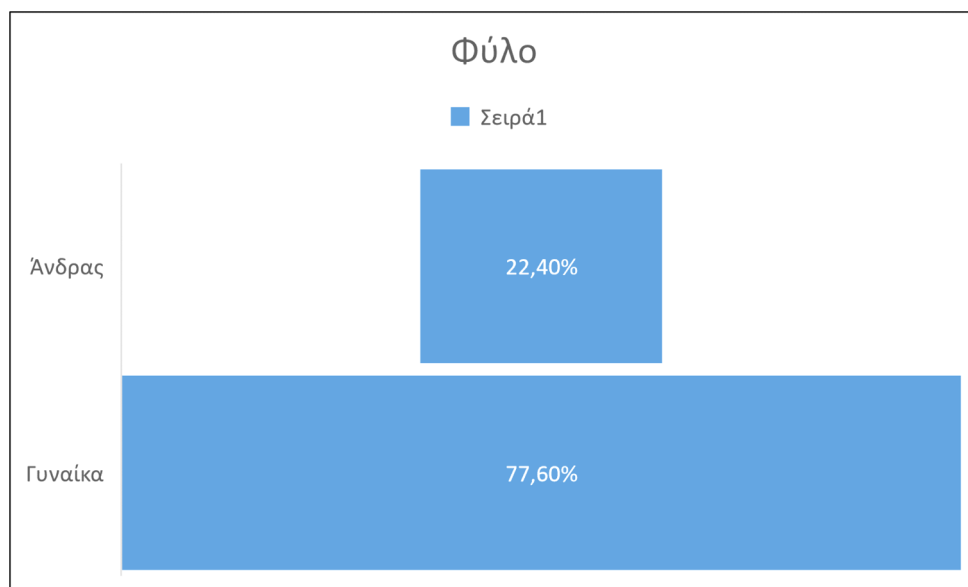
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

#### 4.1. Δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και απαντήθηκε από **107 άτομα** συνολικά. Όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα, το **77,6%** (83 απαντήσεις) ήταν **γυναίκες** και το **22,4%** (24 απαντήσεις) ήταν **άντρες**.

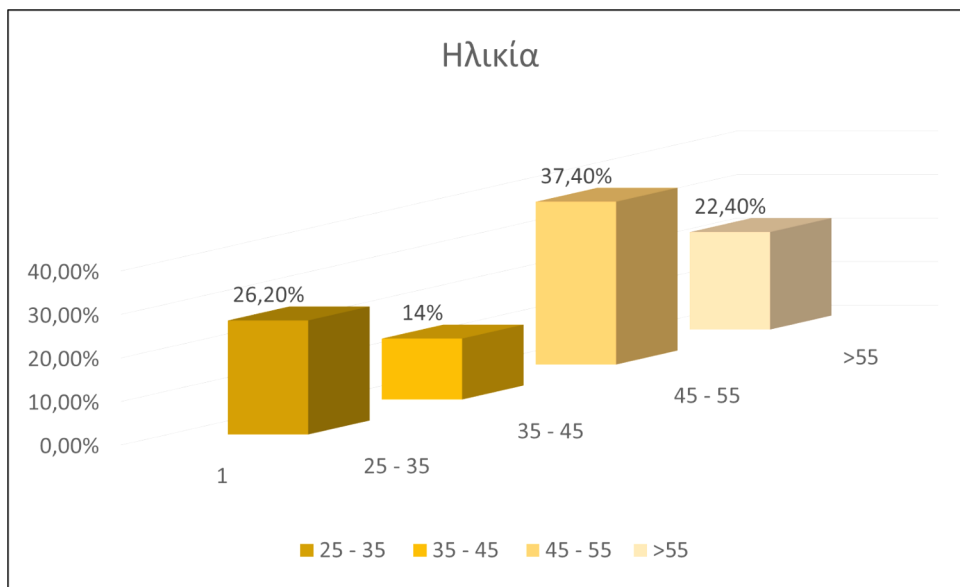
**Γράφημα 1 :** Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο



Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες σε αριθμό απ' ότι οι άνδρες, σε αναλογία 2 προς 7 περίπου. Αυτό εξηγείται από το γεγονός πως η εκπαίδευση αποτελεί μια επαγγελματική επιλογή κατεξοχήν γυναικεία, η οποία επιβεβαιώνεται και με βάση τα υφιστάμενα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας. Η μεγάλη αυτή ζήτηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από γυναίκες συναντάτε περισσότερο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει επιρροή από τα κοινωνικά στερεότυπα για τον ρόλο των δυο φύλων και κατ' επέκταση για τον ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και αρμόδιας για την ανατροφή των παιδιών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994, σ. 52-62; Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004 στο Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006).

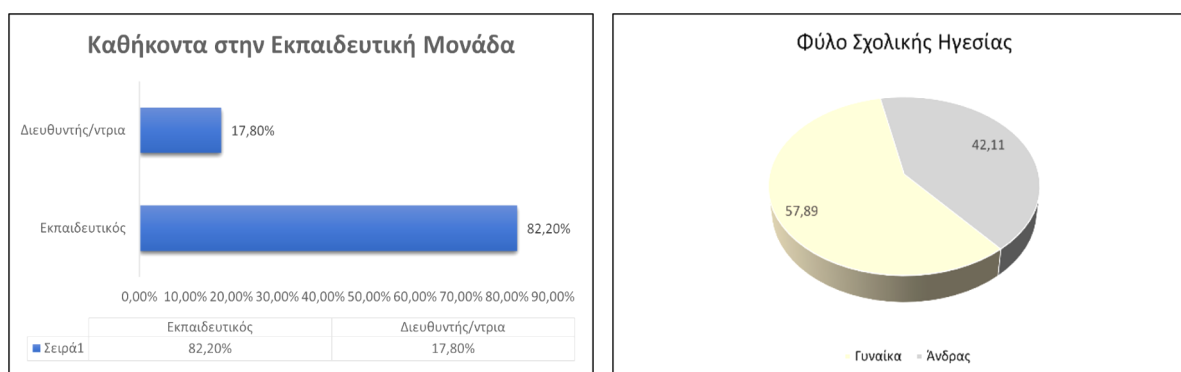
Ως προς την **ηλικία**, το 37,4% (40 άτομα) του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-55 ετών, το 26,2% (28 άτομα) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών, ενώ το 22,4% (24 άτομα) έχουν ηλικία άνω των 55 ετών. Στην ενδιάμεση ηλικιακή ομάδα, δηλαδή από 35 έως 45 ετών ανήκει το 14% (15 άτομα) των ερωτώμενων (βλ. Γράφημα 2).

**Γράφημα 2 :** Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία



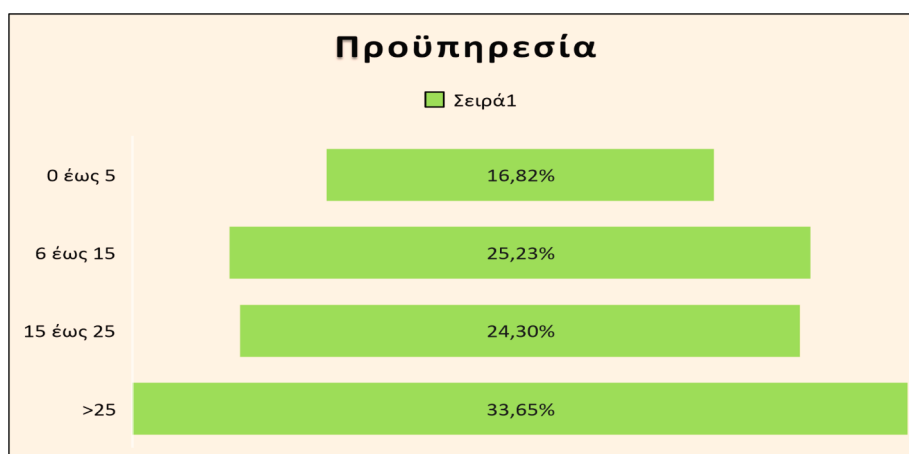
Ως προς τα **καθήκοντά τους στην εκπαιδευτική μονάδα**, όπως φαίνεται και στα Γραφήματα 3α και 3β που ακολουθούν, από τους 107, οι 88 (82,2%) είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι 19 (17,8%) είναι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αριθμητική διαφορά τους είναι δικαιολογημένη, μιας και η αναλογία διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικών στις περισσότερες σχολικές μονάδες είναι 1/12 ή 1/6. Στα αποτελέσματά μας η αναλογία είναι 1 προς 5. Τέλος, το γεγονός ότι στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι γυναίκες είναι συγκριτικά περισσότερες από τους άνδρες είναι αναμενόμενο οι διευθύντριες να είναι περισσότερες από τους διευθυντές.

**Γράφημα 3 :** Κατανομή του δείγματος ως προς τα εργασιακά καθήκοντα



Ός προς την **προϋπηρεσία** των συμμετεχόντων στην δημόσια εκπαίδευση σχεδόν το ένα τρίτο των συμμετεχόντων (33,65%) έχει περισσότερα από 25 έτη προϋπηρεσίας. Το 25,23% έχει προϋπηρεσία από 6-15 έτη, ενώ το 24,3% 15-25 έτη. Τέλος, το 16,8% έχει προϋπηρεσία έως 5 έτη (Γράφημα 4).

**Γράφημα 4 :** Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας



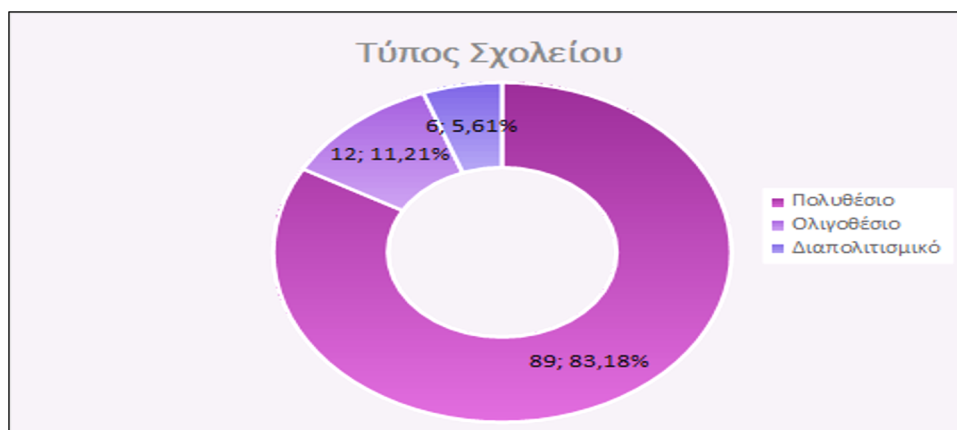
Όσο αφορά στο **μορφωτικό επίπεδο** των συμμετεχόντων, από τα αποτελέσματα (Γράφημα 5) προκύπτει ότι περίπου οι μισοί (50,47%) είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το 1,87% διαθέτουν και δεύτερο μεταπτυχιακό. Το 13,08% (14 άτομα) κατέχουν και δεύτερο πτυχίο- εκτός από αυτό των παιδαγωγικών. Το 3,74% (4 άτομα) έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Το υπόλοιπο 30,8% δεν διαθέτει τίτλους σπουδών πέραν του αναγκαίου για τον διορισμό πτυχίου τους στα παιδαγωγικά.

**Γράφημα 5 :** Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο



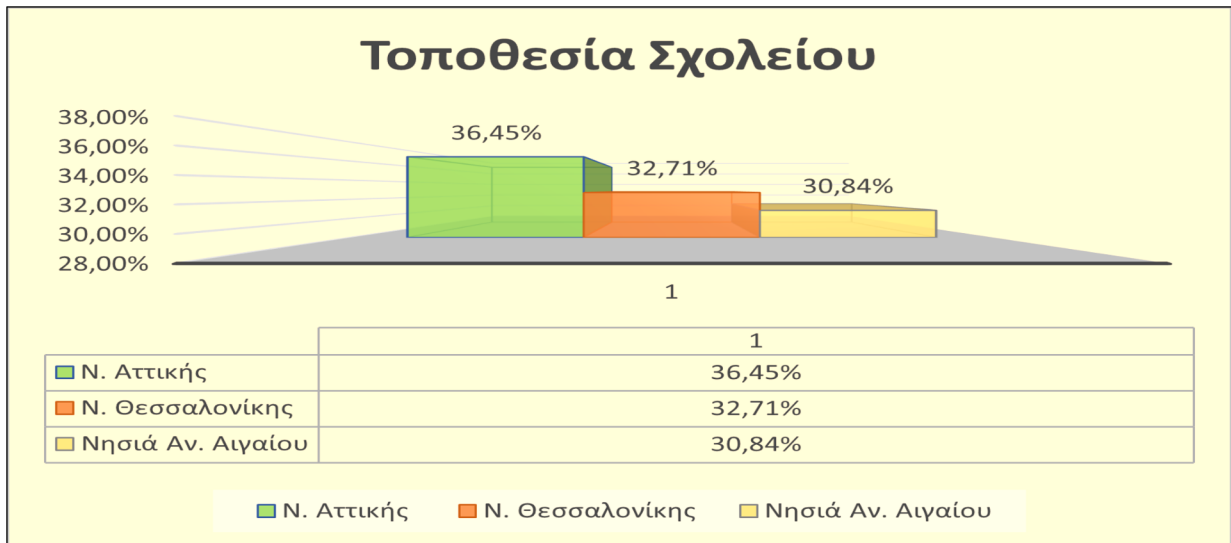
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ασκούσαν το διδακτικό τους έργο σε συντριπτική πλειοψηφία σε **πολυθέσια** δημοτικά σχολεία σε ποσοστό **83,2%**, σε **ολιγοθέσια** το ποσοστό που άγγιζε το **11,2%**, ενώ οι συμμετέχοντες από **διαπολιτισμικά** σχολεία ανήκουν στο **5,6%** του συνόλου. Τα ποσοστά θα λέγαμε ότι είναι ανάλογα και της πραγματικότητας, αν αναλογιστεί κανείς πως τα ολιγοθέσια σχολεία της χώρας μας είναι λιγότερα από τα πολυθέσια και τα διαπολιτισμικά είναι μόλις 13 σε ολόκληρη την επικράτεια (Γράφημα 6).

**Γράφημα 6 :** Κατανομή του δείγματος ως προς τη δυναμικότητα/τύπο του σχολείου που υπηρετούν



Τέλος, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων της Αττικής, της Θεσσαλονίκης και των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Πιο συγκεκριμένα (βλ. Γράφημα 7), από τον **Ν. Αττικής** υπάρχουν **39 απαντήσεις** (36,4%), από τον **Ν. Θεσσαλονίκης** έχουμε **35 απαντήσεις** (32,7%) και από τα νησιά του **Ανατολικού Αιγαίου** **33 απαντήσεις** (30,8%).

**Γράφημα 7 :** Κατανομή του δείγματος ως προς την τοποθεσία του σχολείου που υπηρετούν

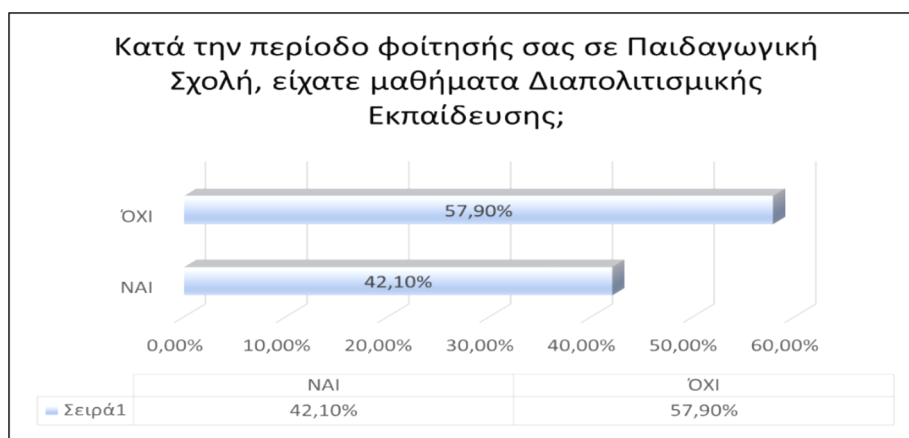


#### **4.2. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών/διευθυντών**

Σκοπός της ενότητας ήταν να καταγραφεί η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει την σχολική μονάδα σε θέματα κυρίως διαπολιτισμικότητας, αλλά και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι περισσότεροι/ες από τους μισούς/ες, σε ποσοστό της τάξης του **57,9%** δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια των σπουδών τους στα παιδαγωγικά τμήματα.

Από το ακόλουθο Γράφημα (8) και σύμφωνα με τα δεδομένα που μας δίνονται, συμπεριλαμβανομένης και της βιβλιογραφικής επισκόπησης για το αντίστοιχο θέμα (σελ. 29 – 30), φαίνεται ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να αποτελεί ένα σύγχρονο πεδίο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, ωστόσο συνήθως δεν αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα σε κάποιες παιδαγωγικές σχολές, αλλά προσεγγίζεται έμμεσα στο πλαίσιο των επιμέρους μαθημάτων του προγράμματος σπουδών/ γνωστικού αντικειμένου.

**Γράφημα 8 :** Κατανομή του δείγματος ως προς την εκπαίδευση/κατάρτιση στη διαπολιτισμική



Πράγματι, στην σχετική ερώτηση που αφορούσε στο κατά πόσο ήταν επαρκείς οι γνώσεις που έλαβαν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσοι/ες είχαν διδαχθεί αντίστοιχα μαθήματα στη σχολή τους, διαπιστώνονται τα εξής: Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (ακόμα κι αν είχαν αντίστοιχα μαθήματα στην σχολή τους) απάντησαν ότι οι γνώσεις που έλαβαν ήταν από ελάχιστες έως μηδαμινές (58,8%%). Ακόμη, οι 31 από τους 107 θεωρούν πως ναι μεν ανέπτυξαν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αλλά θεωρούν ότι δεν ήταν σε ικανοποιητικό βαθμό. Μόλις 1 στους 8 είναι πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένος/η από τις πανεπιστημιακές του γνώσεις σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμικότητα (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1 :** Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο γνώσεων για τη διαπολιτισμική στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών

Αξιολόγηση επιπέδου γνώσεων (προπτυχιακές σπουδές)	Συχνότητα	Ποσοστό
Πολύ χαμηλό	36	33,65%
Χαμηλό	27	25,24%
Μέτριο	31	28,98%
Υψηλό	11	10,28%
Πολύ υψηλό	2	0,2%
Σύνολο	107	100%

### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
VAR00002	107	2,2150	1,08182
Valid N (listwise)	107		

Ο παραπάνω πίνακας, ο οποίος δημιουργήθηκε μέσω του SPSS, μας δείχνει το μέσο όρο των απαντήσεων που βρίσκεται στο 2.2150, το οποίο δείχνει πως οι συμμετέχοντες/ουσες είτε διδάχθηκαν είτε όχι μαθήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια των σπουδών τους, δεν νιώθουν ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να τις χρησιμοποιήσουν στην πράξη. Από την άλλη η τυπική απόκλιση είναι 1.08182 και μας δηλώνει ότι οι απόψεις των ερωτώμενων είναι σχεδόν απόλυτα ίδιες.

Από την άλλη πλευρά, **τα 2/3** των συμμετεχόντων απάντησε πως μετά την αποφοίτησή τους έχουν ασχοληθεί με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, είτε αποκτώντας κάποιο **μεταπτυχιακό** τίτλο σπουδών (**17,6%**), είτε παρακολουθώντας αντίστοιχη **επιμόρφωση (50%)**, είτε αποκτώντας γνώσεις από **συνέδρια/ημερίδες (17,6%)** ή και ακόμα με δική τους πρωτοβουλία και ατομική **προσωπική μελέτη (14,9%)**. Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν πως η κατάκτηση της γνώσης για τα άτομα που απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης είναι συνεχής και όχι μόνο για να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για τον επικείμενο διορισμό τους, αλλά και για να αναπτυχθούν οι ίδιοι/ες προσωπικά και επαγγελματικά.

Τέλος, όσο αφορά σε γνώσεις στον τομέα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι **1 στους 2** δεν έχει ασχοληθεί **καθόλου** με αυτό, το **20,6%** να είναι κάτοχοι αντίστοιχου **μεταπτυχιακού**, το **12,1%** να είναι κάτοχοι πιστοποίησης **επιμόρφωσης**, μόλις το **5,6%** να έχει παρακολουθήσει σχετικά **συνέδρια/ημερίδες** και το **14%** να έχει λάβει σχετικές γνώσεις μέσα από **προσωπική μελέτη**.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την **ερευνητική υπόθεση (H1)**, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μολονότι δεν διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εντούτοις έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα που τους κάνουν να επιθυμούν να συμμετέχουν σε σχετικά μεταπτυχιακά προγράμματα ή επιμορφωτικά σεμινάρια. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη αναγνωρίζουν ότι οι σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γνώσεις



και δεξιότητες είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και μπορούν να αξιοποιηθούν στην υιοθέτηση τεχνικών/παιδαγωγικών πρακτικών στην εκπαιδευτική πράξη ανεξάρτητα από τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. διαφοροποιημένη, ομαδοσυνεργατική/βιωματική, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κλπ). Τέλος, όπως θα διαφανεί ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη θεωρούν ότι η συνεχής επιμόρφωσή τους από την πολιτεία σε τέτοια ζητήματα, θα πρέπει να αποτελεί άμεση προτεραιότητα για την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ενταχθεί αποτελεσματικά στην σχολική πραγματικότητα (βλ. Η5).

### **4.3. Σχολική πραγματικότητα**

Η συγκεκριμένη ενότητα προσπαθεί να αναδείξει την έκφραση της διαπολιτισμικότητας στην σχολική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τον μαθητικό πληθυσμό των σχολείων στα οποία υπηρετούν, προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχει ανομοιογένεια στα ελληνικά σχολεία, πώς προκύπτει αυτή η ανομοιογένεια και πώς γίνεται η διαχείρισή της. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως τα σχολεία της χώρας μας δεν διακρίνονται από ομοιογένεια στην πλειονότητά τους, σε ποσοστό μάλιστα που ξεπερνά το **85%**.

Οι πληθυσμιακές ομάδες μειονότητας που θα συναντήσει κανείς στα ελληνικά σχολεία προέρχονται στην συντριπτική τους πλειοψηφία από την **Αλβανία** (73 απαντήσεις), ακολουθούν οι **Βαλκανικές χώρες** (33 απαντήσεις), η **Συρία** (32 απαντήσεις), η **Ρωσία** (21 απαντήσεις), και χώρες όπως το **Πακιστάν** και το **Αφγανιστάν** (20 και 21 απαντήσεις αντίστοιχα). Η μαθητική κοινότητα στα ελληνικά σχολεία είναι πολυπολιτισμική, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν, αφού στα σχολεία της χώρας μας φοιτούν παιδιά από όλο τον κόσμο, όπως από χώρες της Αφρικής (Αίγυπτος, Κονγκό, Σενεγάλη, Μαρόκο, Νιγηρία, Γκάνα, Σουδάν και Σιέρα Λεόνε), από χώρες της Ασίας (Ινδία, Κίνα, Τουρκία, Φιλιππίνες, Ιράν, Ιράκ, Παλαιστίνη, Λίβανος, Καζακστάν, Μπαγκλαντές), από ευρωπαϊκές χώρες (Ρουμανία, Μολδαβία, Ουκρανία, Αρμενία, Γεωργία, Πολωνία, Αγγλία), μειονότητες Ρομά και μεμονωμένες περιπτώσεις από την Αμερική, χωρίς να γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένη χώρα. Αν παρατηρήσει κανείς τις χώρες προέλευσης θα διαπιστώσει πως στο

μεγαλύτερο μέρος τους είναι χώρες που μαστίζονται από πολέμους, πολιτικές αντιπαραθέσεις και φτώχεια, πρόκειται δηλαδή για πρόσφυγες και κυρίως οικονομικούς μετανάστες. Αντιμετωπίζονται όμως ισάξια με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό;

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι κατά την εκτίμηση της πλειονότητας (περίπου 80%) τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες αντιμετωπίζονται ισότιμα με υπόλοιπα παιδιά. Το 17% διατηρεί ουδέτερη στάση και μόλις το 3% εκτιμά ότι τα παιδιά αντιμετωπίζονται με διακρίσεις.

Λαμβάνοντας τη μέση τιμή (mean= 4.187) και την τιμή της τυπικής απόκλισης (stdev=0.870), γίνεται σαφές ότι οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν σθεναρά ότι η αντιμετώπιση των μαθητών/τριών γηγενών και μειονοτήτων είναι η ίδια στα σχολεία τους, ισότιμη και χωρίς διακρίσεις.

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
VAR00001	107	4,1869	,87016
Valid N (listwise)	107		

Όσον αφορά τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) τα δεδομένα δείχνουν πως -κατά την εκτίμηση των ερωτώμενων που δήλωσαν ότι υπάρχουν τέτοιες δομές στα σχολεία που διδάσκουν - μεγάλο ποσοστό των Τ.Υ. και των Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν και φέρουν εις πέρας άψογα το επιτελικό τους έργο (**68.9%**). Για τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι δεν λειτουργούν κατάλληλα σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό φαίνεται πως στα σχολεία που διδάσκουν υπάρχουν συγκεκριμένες ελλείψεις, με πρωταρχική την έλλειψη κατάλληλων υποδομών, αλλά και εκπαιδευτικών, ενώ κάποιοι/ες επισήμαναν πως θα ήταν ωφέλιμη η ύπαρξη Η/Υ σε αυτές τις τάξεις.

**Γράφημα 9 :** Κατανομή του δείγματος ως προς τη λειτουργία ΤΥ και ΔΥΕΠ



Συνοψίζοντας, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι πρόκειται στην πλειονότητά τους για εκπαιδευτικούς με σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο και αρκετά έτη προϋπηρεσίας, οι οποίοι/οποίες δεν έχουν λάβει σε ικανοποιητικό επίπεδο ειδική εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά διακρίνεται σαφώς ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έντονο ενδιαφέρον κατάρτισης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε αυτά τα θέματα. Όσο αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων διαπιστώνεται ότι οι μαθητικές κοινότητες είναι πολυπολιτισμικές κοινότητες και αποτελούνται από μαθητές/μαθήτριες με ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο. Παρόλα αυτά, είναι ξεκάθαρο ότι κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, η αντιμετώπιση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών είναι ισότιμη και ότι η λειτουργία των δομών (ΤΥ, ΔΥΕΠ) είναι επαρκής και ικανοποιητική. Στις περιπτώσεις που εντοπίζονται προβλήματα στη λειτουργία τους, εκτιμάται ότι τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν στην έλλειψη υποδομών και προσωπικού και στην αδυναμία εισαγωγής σύγχρονων παιδαγωγικών εργαλείων (π.χ. ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη).

Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν την **ερευνητική υπόθεση (H2)** κατά το μέρος που αναφέρεται στην ισότιμη μεταχείριση των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

#### **4.4. Απόψεις σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών**

Η 3<sup>η</sup> θεματική ενότητα στοχεύει στην διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια εδραίωσης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία. Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι είναι χρήσιμο ένας/μια εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;», η οποία έχει σχεδιαστεί με την κλίμακα Likert, οι ερωτώμενοι σε συντριπτικό ποσοστό (93,46%) συμφωνούν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Το υπόλοιπο 6,54% διατηρεί ουδέτερη στάση.

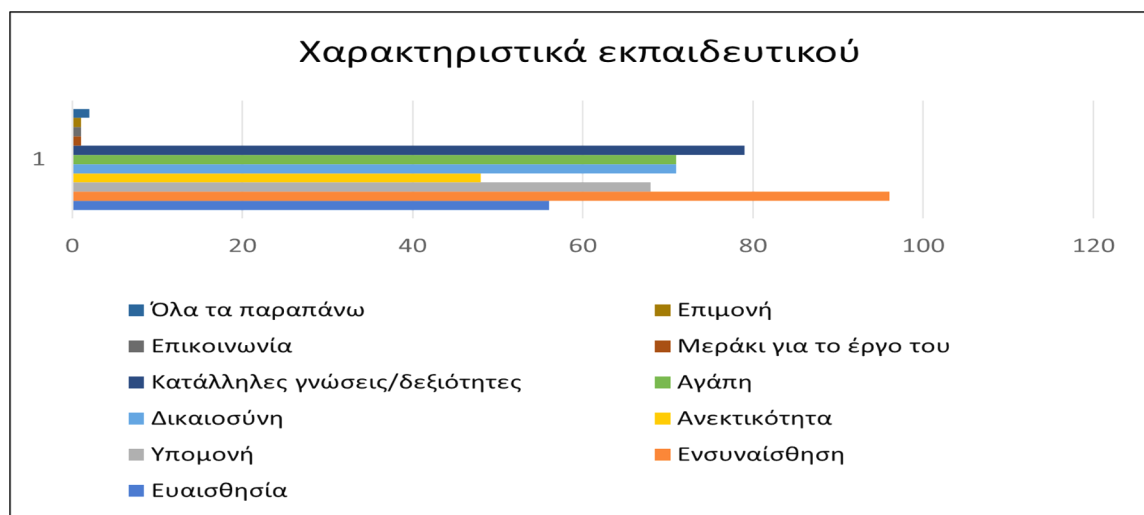
Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «γιατί» θεωρούν ότι είναι χρήσιμο να έχουν γνώσεις σχετικές με την διαπολιτισμικότητα. Οι περισσότερες απαντήσεις περιστρέφονταν γύρω από έναν κοινό άξονα, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο θα είναι ενημερωμένοι/ες και εξειδικευμένοι/ες ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν στην ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο, με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικού περιεχομένου στη διδασκαλία τους και γενικότερα με την σωστή παιδαγωγική προσέγγιση, θα είναι περισσότερο αποδοτικοί/ές, αποτελεσματικοί/ές και έτοιμοι/ες να προσεγγίσουν τις ανάγκες τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών μαθητών/τριών, με κατανόηση, σεβασμό και σωστή επικοινωνία. Αφορμή και αιτία για την δημιουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου αποτελεί το γεγονός της συνεχούς μετακίνησης πληθυσμών στη χώρα μας, γεγονός που καθιστά τις κοινωνίες πολυπολιτισμικές, με το σχολείο ως μικρογραφία της να γίνεται και αυτό με την σειρά του πολυπολιτισμικό και να πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν να οργανώσουν κατάλληλα το μάθημά τους, να διαχειριστούν καλύτερα τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές που θα συναντήσουν στην τάξη τους και να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών σε μαθησιακό αλλά και ψυχολογικό επίπεδο. Επίσης, η διαπολιτισμικότητα, σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες/ουσες, έχει οφέλη και στα παιδιά της πλειονότητας, αφού τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες, θρησκείες και να εκτιμήσουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία που υπάρχει στην ζωή μας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται νοοτροπία αποδοχής, συμπερίληψης και σεβασμού και παρέχονται σε όλα τα παιδιά ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

Αντίστοιχες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σημασία που αποδίδουν «στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/-τριες τους». Οι απαντήσεις στην αντίστοιχη ερώτηση ήταν ακριβώς ίδιες όπως παραπάνω.

Στην τρίτη ερώτηση της ενότητας που αφορούσε στο «Ποια χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού θεωρείτε αποτελεσματικά;», δίνονταν ως προτεινόμενες απαντήσεις οι (α) ευαισθησία, (β) ενσυναίσθηση, (γ) υπομονή, (δ) ανεκτικότητα, (ε) δικαιοσύνη, (στ) αγάπη και (ζ) κατάλληλες γνώσεις/δεξιότητες, καθώς και η απάντηση άλλο.

Να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στο Γράφημα 10 που ακολουθεί :

**Γράφημα 10 :** Αποτελεσματικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός



Όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα (2), οι 96 από τους 107, δηλαδή σχεδόν το **90%** των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν την ενσυναίσθηση ως το κύριο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να έχει ένα άτομο που θέλει να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον οι κατάλληλες γνώσεις/δεξιότητες και το μεράκι για το επάγγελμα, αποτελούν σίγουρα και αυτά με την σειρά τους χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ένας/μία εκπαιδευτικός, γιατί με τις γνώσεις/δεξιότητες στο συγκεκριμένο θέμα θα είναι περισσότερο προετοιμασμένος/η να αντιμετωπίσει ζητήματα που ενδεχομένως προκύψουν, ενώ το μεράκι θα τον/την βοηθήσει να δίνει τον καλύτερο εαυτό του/της καθημερινά και να εξελίσσεται ως επαγγελματίας.

**Πίνακας 2 :** Κατάταξη των χαρακτηριστικών βάσει των απαντήσεων του δείγματος

<b>Χαρακτηριστικά</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
<i>Ενσυναίσθηση</i>	96
<i>Κατάλληλες γνώσεις/δεξιότητες</i>	79
<i>Δικαιοσύνη</i>	71
<i>Αγάπη</i>	71
<i>Υπομονή</i>	68
<i>Ευαισθησία</i>	56
<i>Ανεκτικότητα</i>	48
<i>Μεράκι για το έργο του</i>	1
<i>Επικοινωνία</i>	1
<i>Επιμονή</i>	1
<i>Όλα τα παραπάνω</i>	2

Για να καταφέρει ο/η εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την διαπολιτισμικότητα στην τάξη του/της, θα πρέπει να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας, σχεδιάζοντας συμμετοχικές και δυναμικές δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές/τριες θα συμμετέχουν ενεργά και θα αποκτήσουν δεξιότητες, οι οποίες θα τους/τις βοηθήσουν να μετατρέψουν ό,τι μαθαίνουν σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Aguado & Malik, 2001, στο Paramichael, 2008 : 55). Στην παραπάνω δήλωση, η οποία αναπτύχθηκε και στην πρώτη ενότητα της παρούσας εργασίας, στηρίζεται και η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει ο/η εκπαιδευτικός στην προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/-τριες του/της;*». Σύμφωνα και με την βιβλιογραφία, όπως αναπτύχθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, οι πιο συχνά εμφανιζόμενες μέθοδοι διδασκαλίας φιλικά προσκείμενες προς την διαπολιτισμικότητα είναι η καλλιέργεια αξιών, η βιωματική μάθηση, η συνεργατική μάθηση, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, η συζήτηση βασιζόμενη σε εμπειρίες/βιώματα, η εξατομικευμένη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό δράμα. Αυτές αποτέλεσαν και τις προτεινόμενες απαντήσεις στην συγκεκριμένη ερώτηση. Δόθηκε επίσης ως επιλογή και το «Άλλο», σε περίπτωση που κάποιος/α εκπαιδευτικός ή διευθυντής/ντρια επιθυμούσε να συμπληρώσει κάτι πέρα από τις υπάρχουσες μεθόδους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (3), από τα δεδομένα του οποίου διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως η συνεργατική μάθηση και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, από κοινού με την καλλιέργεια αξιών αποτελούν τις πιο αξιόπιστες και

αποτελεσματικές μεθόδους για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας σε μια σχολική τάξη. Επιπλέον, μια πρόταση που διατυπώθηκε ήταν να χρησιμοποιηθεί «η προφορική αφήγηση ιστοριών της λαϊκής παράδοσης μέσα από την λογοτεχνία του κόσμου» ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας.

**Πίνακας 3 :** Κατάταξη των διδακτικών πρακτικών βάσει των απαντήσεων του δείγματος

<b>Διδακτικές πρακτικές</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
<i>Συνεργατική μάθηση</i>	82
<i>Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων</i>	80
<i>Καλλιέργεια αξιών</i>	78
<i>Συζήτηση (εμπειρίες, βιώματα)</i>	63
<i>Βιωματική μάθηση</i>	62
<i>Εξατομικευμένη διδασκαλία</i>	43
<i>Εκπαιδευτικό δράμα</i>	25

Η ερώτηση 5 της συγκεκριμένης ενότητας του ερωτηματολογίου σχετικά με το αν «Υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού;» στοχεύει να διερευνήσει αν αρκεί ή όχι να υπάρχει θέληση από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, κι αν δεν αρκεί, τότε τι ενδεχομένως να παρεμποδίζει το έργο του. Στους/στις ερωτώμενους/ερωτώμενες δόθηκαν εναλλακτικές απαντήσεις που αναφέρονται στους παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους (το αναλυτικό πρόγραμμα, η λειτουργία του ίδιου του σχολείου, ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος, η στάση των γονέων/κηδεμόνων, η τοπική κοινωνία) και η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Οι ερωτώμενοι/ες (βλ. πίνακα 4) εστιάζουν κυρίως στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού χρόνου, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη στάση των γονέων/κηδεμόνων και λιγότερο στη στάση της τοπικής κοινότητας και στη λειτουργία του σχολείου. Στους παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο του σχολείου και των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν από τους/τις ερωτώμενους/ες η ύπαρξη πολυπληθών τμημάτων, η ύπαρξη προσωπικών (στερεοτυπικών/ αρνητικών) αντιλήψεων από μερίδα των εκπαιδευτικών, αλλά και η στάση της οικογένειας σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης.

**Πίνακας 4 :** Κατάταξη των παραγόντων που δυσχεραίνουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, βάσει των απαντήσεων των ερωτώμενων του δείγματος

<b>Παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
<i>Χρόνος</i>	75
<i>Αναλυτικό πρόγραμμα</i>	74
<i>Γονείς</i>	50
<i>Τοπική κοινωνία</i>	40
<i>Σχολείο</i>	15
<i>Δεν υπάρχουν</i>	4
<i>Άλλο</i>	4

Η ερώτηση 7 «*Τι είδους ενέργειες έχετε υιοθετήσει έως τώρα για την ένταξη μαθητών μειονοτικών ομάδων και για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας στην τάξη σας;*» είναι παρόμοια της ερώτησης 4, με την διαφορά ότι στην έβδομη γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του τι γίνεται στην εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή να γίνει καταγραφή των μεθόδων που ακολουθούνται στην πραγματικότητα σε μια σχολική τάξη, προκειμένου να ενισχυθεί η διαπολιτισμικότητα. Δίνονται ακριβώς οι ίδιες προτεινόμενες απαντήσεις και αυτή την φορά τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής :

**Πίνακας 5 :** Κατάταξη των εκπαιδευτικών/διδακτικών μεθόδων που προκρίνονται ή/και επιλέγονται βάσει των απαντήσεων του δείγματος

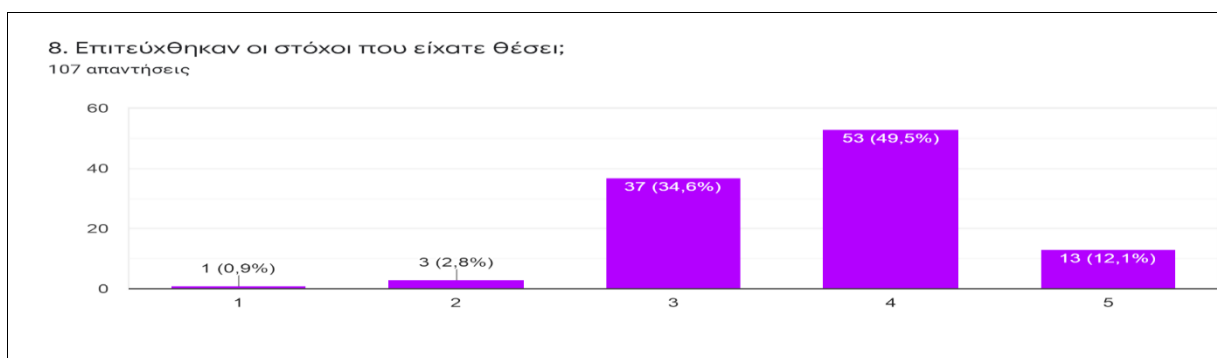
<b>Διδακτικές μέθοδοι για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</b>	<b>Κατάταξη των μεθόδων που εκτιμάται ότι συμβάλλουν θετικά (Σύνολο Απαντήσεων)</b>	<b>Κατάταξη των μεθόδων που υιοθετούνται (Σύνολο Απαντήσεων)</b>
<i>Συνεργατική μάθηση</i>	82	83
<i>Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων</i>	80	74
<i>Καλλιέργεια αξιών</i>	78	63
<i>Συζήτηση (εμπειρίες, βιώματα)</i>	63	68
<i>Βιωματική μάθηση</i>	62	45
<i>Εξατομικευμένη διδασκαλία</i>	43	42
<i>Εκπαιδευτικό δράμα</i>	25	16



Από τα παραπάνω δεδομένα μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μέθοδοι διδασκαλίας που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές, είναι και αυτές που χρησιμοποιούνται περισσότερο και πρακτικά στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Βλέπουμε ότι η **συνεργατική μάθηση** αποτελεί την πιο συχνή μέθοδο ένταξης των παιδιών των μειονοτήτων. Όπως έχει επισημανθεί και στο δεύτερο κεφάλαιο η συνεργατική μάθηση αποτελεί έναν διαδραστικό τρόπο μάθησης, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες, γνώσεις, ακούνε τους άλλους και παρέχουν ο ένας στον άλλον όσα γνωρίζουν και με αυτόν τον τρόπο η νέα γνώση κατακτιέται ευκολότερα και πιο δημιουργικά (Batelaan & Van Hoof, 1996), γι' αυτό και επιλέγεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η **καλλιέργεια αξιών**, η **ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων** και η **συζήτηση για εμπειρίες και βιώματα** αποτελούν επίσης συχνές πρακτικές διδασκαλίας. Μόνο το εκπαιδευτικό δράμα θα λέγαμε πως δεν είναι ευρέως διαδεδομένο και αυτό γιατί ίσως επειδή στην χώρα μας το θέατρο δεν έχει ενταχθεί ακόμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως μέσο μάθησης, αλλά χρησιμοποιείται συνήθως ως μέθοδος ψυχαγωγίας. Αξίζει να αναφέρουμε πως στην επιλογή «Άλλο», προστέθηκε από ένα άτομο ότι εντάσσει στην διδασκαλία του εικαστικές δραστηριότητες και ότι μόλις 2 από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν την προτεινόμενη απάντηση «καμία από τις παραπάνω».

Τέλος, στην ερώτηση αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν θέσει οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert και τα αποτελέσματα φαίνονται στο παρακάτω γράφημα (11), σύμφωνα με το οποίο φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι οι διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται σε αρκετά μεγάλο ή και πολύ μεγάλο βαθμό.

**Γράφημα 11 :** Αποτελέσματα επίτευξης στόχων βάσει των διδακτικών πρακτικών που ακολουθήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς



Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την **ερευνητική υπόθεση (H2)** κατά το μέρος που αφορά την αναγνώριση και πρακτική εφαρμογή των πρακτικών εκείνων που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι/ες για τις τεχνικές και μεθόδους που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό και ανεκτικό διαπολιτισμικό σχολείο, για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες. Πέρα όμως από αυτό, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις πρακτικές αυτές και μοιάζει αυτό να οφείλεται στις δικές τους δυνάμεις, στο «μεράκι» τους και στην αντίληψη ότι επιτελούν λειτούργημα και όχι επάγγελμα. Ταυτόχρονα φαίνεται ότι έχουν θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (**H3**), υιοθετούν τις πρακτικές της και είναι ικανοποιημένοι/ες σε μεγάλο βαθμό από τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους σε σχέση με την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό προσωπικό αντιλαμβάνεται την ευθύνη και τη σημασία του ρόλου του στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Ταυτόχρονα όμως αναγνωρίζει ότι θα πρέπει να υπάρξει αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος κατά τρόπο ώστε να υποστηρίζει πιο αποτελεσματικά τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ανταποκρίνεται στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Επιπλέον, θεωρείται αναγκαία η συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (διοίκηση, εκπαιδευτικοί μαθητές/τριες, γονείς/κηδεμόνες).

#### **4.5. Απόψεις σχετικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας**

Ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου αποτελεί το ηγετικό πρόσωπο, τον άνθρωπο που διαχειρίζεται τα πάντα σε αυτό. Γι' αυτό σκοπός της ενότητας είναι να παρατηρήσει τις απόψεις διευθυντών/ντριων και εκπαιδευτικών ως προς την σημασία και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Έτσι στην πρώτη ερώτηση με θέμα «*Πιστεύετε ότι είναι χρήσιμο ένας/μια διευθυντής/-ντρια να έχει γνώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;*», η οποία έχει σχεδιαστεί με την κλίμακα Likert, οι ερωτώμενοι σε ποσοστό **82%** συμφωνούν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Το υπόλοιπο **18%** έχει ουδέτερη στάση.

Πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν πως είναι πολύ σημαντικό, οι αξίες και αρχές που επικρατούν στην τάξη να γενικεύονται στο χώρο του σχολείου, αλλά και σε ολόκληρη την κοινότητα. Αυτό θα συμβεί αν ο/η σχολικός/ή ηγέτης/ιδα κατέχει τις

αντίστοιχες γνώσεις και δεξιότητες, μιας και είναι εκείνος/η που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές, δημιουργεί την κατάλληλη κουλτούρα και κρατά τις ισορροπίες μεταξύ των εμπλεκόμενων. Επιπλέον, αν είναι ενημερωμένος/η σε αντίστοιχα αντικείμενα θα είναι σε θέση να διαχειριστεί καλύτερα καταστάσεις που πιθανώς προκύψουν στη σχολική μονάδα, δίνοντας τις σωστές λύσεις, αλλά και συμβουλεύοντας αποτελεσματικότερα και καθοδηγώντας τους/τις συναδέλφους του/της. Γενικότερα, θα μπορεί να μεταλαμπαδεύσει το όραμα και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην εύρυθμη λειτουργία, τον συντονισμό, την επίλυση προβλημάτων, τον σχεδιασμό δράσεων και την αποδοτική διοίκηση του σχολείου στα πρότυπα της συμπερίληψης.

Στην αντίστοιχη ερώτηση «Πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας;», τα αποτελέσματα κι εδώ κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα, με το **86%** να συμφωνεί πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το υπόλοιπο 15% διατηρεί ουδέτερη στάση.

Στην τρίτη ερώτηση της ενότητας που αφορούσε στο «Ποια χαρακτηριστικά του/της σχολικού/ης ηγέτη/ιδας θεωρείτε αποτελεσματικά;», δίνονταν ως προτεινόμενες απαντήσεις οι ίδιες ακριβώς απαντήσεις με την αντίστοιχη ερώτηση της τρίτης θεματικής ενότητας, δηλαδή : (α) ευαισθησία, (β) ενσυναίσθηση, (γ) υπομονή, (δ) ανεκτικότητα, (ε) δικαιοσύνη, (στ) αγάπη και (ζ) κατάλληλες γνώσεις/δεξιότητες, καθώς και η απάντηση άλλο. Διευκρινίζεται ότι δόθηκαν τα ίδια χαρακτηριστικά προκειμένου να διερευνηθεί αν οι απόψεις για τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, διαφέρουν ανάλογα με την θέση του ατόμου στην εκπαιδευτική μονάδα. Στον παρακάτω πίνακα (6) δίνονται τα αποτελέσματα και των 2 ερωτήσεων.

**Πίνακας 6 :** Κατάταξη των χαρακτηριστικών/αρετών που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα βάσει των απαντήσεων του δείγματος (διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί)

<b>Χαρακτηριστικά που προωθούν την διαπολιτισμικότητα</b>	<b>Σχολικοί ηγέτες (σύνολο απαντήσεων)</b>	<b>Εκπαιδευτικοί (σύνολο απαντήσεων)</b>
Δικαιοσύνη	98	71
Ενσυναίσθηση	81	96
Κατάλληλες γνώσεις/δεξιότητες	76	79
Αγάπη	60	71
Υπομονή	58	68

<i>Ευαισθησία</i>	53	56
<i>Ανεκτικότητα</i>	53	48

Την περιοχή «Άλλο», συμπλήρωσαν 8 συμμετέχοντες, οι οποίοι εκτός των άλλων επισήμαναν πως ένας/μία διευθυντής/ντρια θα πρέπει να έχει *ηγετικές ικανότητες*, να αναλαμβάνει *πρωτοβουλίες*, να παρακολουθεί σχετικά *σεμινάρια*, να έχει *ευελιξία*, αλλά και να έχει τη *δύναμη να παίρνει θέση* ανεξάρτητα από τις επιπτώσεις.

Από τις απαντήσεις παρατηρούμε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτιστο το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης και ακολούθως τα άτομα να έχουν σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, τα διευθυντικά στελέχη εξάρουν κυρίως τη δικαιοσύνη και δευτερευόντως την ενσυναίσθηση. Αυτή η διαφοροποίηση πιθανόν να οφείλεται στην αντίληψη των ηγετών/ιδων ότι θα πρέπει να ασκούν τα καθήκοντά τους βασιζόμενοι στην αρχή της δικαιοσύνης και της ισότιμης αντιμετώπισης των μελών της σχολικής κοινότητας. Από τα παραπάνω υποδεικνύεται, επίσης, ότι όχι μόνο αναγνωρίζεται η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας αλλά και η ευθύνη της ως προς τη διαρκή λήψη μέτρων και πρωτοβουλιών προκειμένου να βελτιώνονται.

Τα σχολεία που προωθούν την διαπολιτισμικότητα, είναι απαραίτητο να καθορίζουν τους διαπολιτισμικούς στόχους, καθώς και να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις, ώστε να σχεδιαστούν αντίστοιχες με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας σχολικές δράσεις (Χαβρεδάκη, Καρούντζου & Γιαπαπά, 2006). Ειδικότερα, στην ερώτηση «*Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει ο/η διευθυντής/-ντρια στην προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική μονάδα που διοικεί;*», τα αποτελέσματα δίνονται στον πίνακα (7) που ακολουθεί :

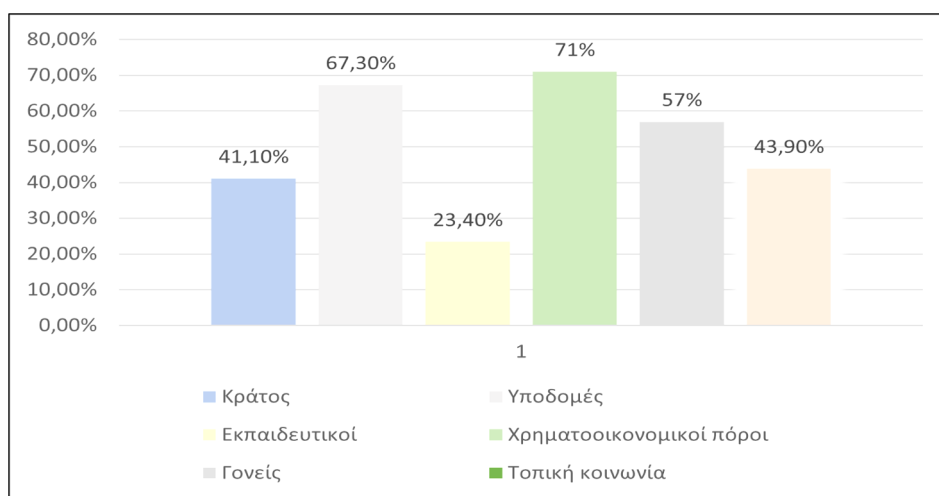
**Πίνακας 7 :** Κατάταξη των πρακτικών που ακολουθούνται σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας, βάσει των απαντήσεων των ερωτώμενων του δείγματος

<b>Πρακτικές προώθησης της διαπολιτισμικότητας</b>	<b>Σύνολο απαντήσεων</b>
Αποδοχή όλων των μαθητών	96
Ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων	88
Συνεργασία με αρμόδιους φορείς	86
Σχολικές εκδηλώσεις	78
Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά διεθνή προγράμματα	64
Σχολικές δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου	41

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, οι συμμετέχοντες/-ουσες θεωρούν όλα τα παραπάνω σχεδόν εξίσου σημαντικά για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας. Κυρίως όμως αναδεικνύεται η σημασία της αποδοχής όλων των μαθητών/τριών, αλλά και της ενημέρωσης και κατ' επέκταση της συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες. Τις προτεινόμενες απαντήσεις συμπληρώνουν η **επιμόρφωση** και να είναι το **σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία**. Επιπλέον, όπως ενδεικτικά αναφέρεται «έχει πολύ μεγάλη σημασία να γνωρίζει με ποιον τρόπο πρέπει να αντιμετωπίζει τους "διαφορετικούς μαθητές", τους δασκάλους και τους γονείς αυτών των μαθητών, καθώς επίσης και τους γονείς γενικά του σχολείου».

Στην ερώτηση αν «Υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του/της;», έχουν δοθεί ως προτεινόμενες απαντήσεις το κράτος, οι υποδομές, οι εκπαιδευτικοί, οι χρηματοοικονομικοί πόροι, οι γονείς και η τοπική κοινωνία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ανάμεσα στους παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο των διευθυντών/τριών, όπως φαίνεται και στο γράφημα (12) που ακολουθεί, ο κυριότερος είναι η έλλειψη πόρων και η στάση των γονέων/κηδεμόνων αλλά και η αντιμετώπιση του ζητήματος από την ίδια την πολιτεία (κράτος). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/-ουσες, το σοβαρότερο πρόβλημα είναι «η γραφειοκρατική δόμηση της εκπαίδευσης». Θα λέγαμε ότι η άποψη για τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του/της διευθυντή/ντριας συνοψίζεται στη δήλωση ότι «δεν υπάρχουν εμπόδια αν ένας διευθυντής θέλει να οργανώσει τη σχολική μονάδα ανάλογα».

**Γράφημα 12 :** Αποτελέσματα παραγόντων που δυσχεραίνουν τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας



Κατά αντίστοιχο τρόπο, όπως στην περίπτωση της ερώτησης 4 (πρακτικές που προωθούν την διαπολιτισμικότητα), οι ερωτώμενοι/ες κλήθηκαν να σημειώσουν «σε τι είδους ενέργειες έχει προβεί το σχολείο έως τώρα για την ένταξη μαθητών μειονοτικών ομάδων, καθώς και για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας», όπου επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί τι γίνεται στην πράξη, δηλαδή να γίνει καταγραφή των πρακτικών που ακολουθούνται στην πραγματικότητα σε μια εκπαιδευτική μονάδα, προκειμένου να ενισχυθεί η διαπολιτισμικότητα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 8 που ακολουθεί, οι ερωτώμενοι/ες εκτιμούν ότι εφαρμόζονται εκείνες οι πρακτικές που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας, κυρίως όσον αφορά την αποδοχή όλων των παιδιών και στην ενημέρωση - επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι πρακτικές όπως η συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα αλλά και η πραγματοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων εκτός σχολικού ωραρίου, παρόλο που αναγνωρίζονται ως πολύ σημαντικές για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας δεν εφαρμόζονται στον ίδιο μεγάλο βαθμό.

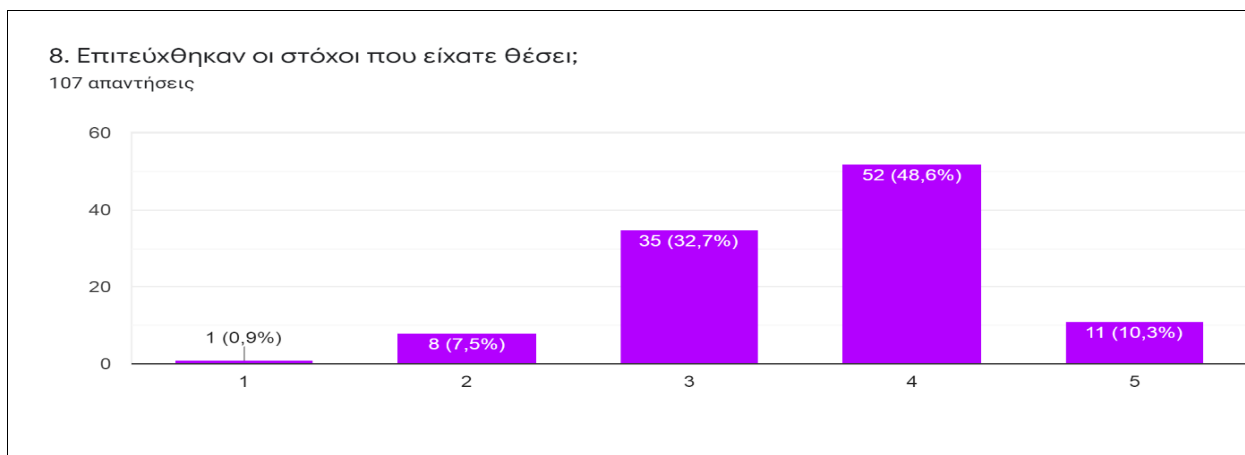
**Πίνακας 8:** Κατάταξη των πρακτικών που θεωρούνται σημαντικές ή/και εφαρμόζονται βάσει των απαντήσεων

<b>Πρακτικές που προωθούν την διαπολιτισμικότητα σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας</b>	<b>Κατάταξη των πρακτικών που εκτιμάται ότι συμβάλλουν θετικά (Σύνολο Απαντήσεων)</b>	<b>Κατάταξη των πρακτικών που υιοθετούνται (Σύνολο Απαντήσεων)</b>
<i>Αποδοχή όλων των παιδιών</i>	96	86
<i>Ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων</i>	88	68
<i>Συνεργασία με αρμόδιους φορείς</i>	86	56
<i>Σχολικές εκδηλώσεις</i>	78	51
<i>Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά/διεθνή προγράμματα</i>	64	28
<i>Σχολικές δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου</i>	41	18

Αξίζει να αναφέρουμε πως στην επιλογή «κανένα από τα παραπάνω», οι απαντήσεις ήταν 7.

Η τελευταία ερώτηση της ενότητας αφορά στο αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί από την σχολική ηγεσία σχετικά με τις πρακτικές που ακολούθησε για να ενισχύσει την διαπολιτισμικότητα. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert και τα αποτελέσματα φαίνονται στο παρακάτω γράφημα (12), απ' όπου προκύπτει ότι είναι αποτελεσματική η υιοθέτηση των πρακτικών της διοίκησης αφού για την πλειονότητα του δείγματος εκτιμάται ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι που τίθενται σε αρκετά μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό.

**Γράφημα 13 :** Αποτελέσματα επίτευξης στόχων βάσει των πρακτικών που ακολούθηθηκαν από την σχολική ηγεσία



Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (**H4**) ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Αποδίδουν τόσο μεγάλη σημασία στον ρόλο των διευθυντών/τριών που εκτιμούν ότι από εκείνους/ες μπορεί να εξαρτάται η επιτυχία των σχολικών μονάδων και η υιοθέτηση της κουλτούρα της διαπολιτισμικότητας, παρά τις αντιστάσεις μερίδας των εκπαιδευτικών ή των γονέων/κηδεμόνων ή ακόμη και την ελλιπή υποστήριξη της πολιτείας. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σύμπτωση απόψεων ανάμεσα στην ηγεσία και το εκπαιδευτικό προσωπικό όσον αφορά τις παιδαγωγικές προτεραιότητες/πρωτοβουλίες της σχολικής μονάδας για την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας.

#### **4.6. Απόψεις σχετικά με τους θεσμούς υποστήριξης των σχολικών μονάδων**

Η τελευταία θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την υποστήριξη και τις συνεργασίες των μονάδων στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η πρώτη ερώτηση αφορά στο

αν έχει συνεργαστεί το σχολείο που έχουν τοποθετηθεί με φορείς για την υλοποίηση αντίστοιχων πρακτικών, προκειμένου να διερευνηθεί η σύνδεση σχολείου – κοινωνίας. Με βάση τις απαντήσεις διαπιστώνουμε πως περίπου το **50%** έχει συνεργαστεί λίγο έως και καθόλου με αντίστοιχους φορείς, **1 στους 4** απάντησε πως το σχολείο του έχει συνεργαστεί μερικές φορές, **16 από τους 107** απάντησαν πως υπάρχει συνεργασία αρκετά συχνά, ενώ μόλις **1** απάντησε πως η συνεργασία με αντίστοιχους φορείς πραγματοποιείται συνεχώς.

Η δεύτερη ερώτηση της ενότητας σχετιζόταν με *το πώς θα μπορούσε η πολιτεία να ενισχύσει την διαπολιτισμικότητα στις εκπαιδευτικές μονάδες*. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 13 και στον Πίνακα 9, οι ερωτώμενοι/ες σε ποσοστό **83%** (89 άτομα) προκρίνουν τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό **74,8%** (80 άτομα) θεωρούν απαραίτητη την παρουσία ειδικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, το **61,7%** (66 άτομα) τάσσεται υπέρ της πρόσληψης εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία, ενώ το **37,4%** (40 άτομα) θεωρεί ότι θα βοηθούσε η ύπαρξη Συμβούλων (Μεντόρων). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά στις απόψεις που διατυπώθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση σύμφωνα με τις οποίες θεωρείται αναγκαία η «*πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού το οποίο θα εκπαιδεύει γονείς σε υποχρεωτικές συναντήσεις στη σχολική μονάδα*», η «*δημιουργία κατάλληλων σχολικών υποδομών και σύγχρονων/ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων*», καθώς και η «*διενέργεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε πανελλήνιο αλλά και τοπικό επίπεδο*».

**Γράφημα 14 :** Πρακτικές της πολιτείας για ενίσχυση διαπολιτισμικότητας στα σχολεία





**Πίνακας 9 :** Κατάταξη των πρακτικών από την πλευρά της πολιτείας, βάσει των απαντήσεων των ερωτώμενων του δείγματος

Πρακτικές υποστήριξης της διαπολιτισμικότητας	Κατανομή (%)
Συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	83,20%
Πρόσληψη ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών	74,80%
Πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού	61,70%
Παροχή μεντόρων/συμβούλων	37,40%

Τέλος, η τελευταία ερώτηση προσπαθεί να διερευνήσει την συνολική εικόνα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών/ντριών ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους από την εφαρμογή των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι περίπου **4 στους 5** δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι ή είναι μέτρια ικανοποιημένοι, ενώ μόλις το **13,5%** είναι ικανοποιημένο από τις κρατικές πρακτικές που αφορούν σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Η μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση, η οποία είναι μόλις 2,53 (με τυπική απόκλιση 0,944) καταδεικνύει emphatically ότι οι συμμετέχοντες/ουσες δεν είναι ικανοποιημένοι/ες από την εφαρμογή των πρακτικών που αφορούν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

#### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
VAR00003	107	2,5327	,94487
Valid N (listwise)	107		

Σύμφωνα με τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται και η τελευταία **ερευνητική υπόθεση (H5)** ότι για τους/τις εκπαιδευτικούς και τα ηγετικά στελέχη, η υποστήριξη της πολιτείας είναι ανεπαρκής. Οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι) και σε υποδομές (π.χ. χρηματοδότηση), η απουσία συμβουλευτικής και υποστήριξης, η ανεπάρκεια των προγραμμάτων σπουδών και κυρίως η απουσία συνεχούς κατάρτισης του προσωπικού αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες που καθιστούν δύσκολο το έργο των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διαπολιτισμικότητα είναι μια έννοια που διέπει ολόκληρο τον πλανήτη, αφού οι σύγχρονες κοινωνίες αποτελούνται από ένα συνονθύλευμα πολιτισμών και ανθρώπων με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η εκπαιδευτική μονάδα, ως η μικρογραφία της κοινωνίας, οφείλει να υιοθετεί και να ενστερνίζεται ανάλογες αξίες, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες της, ως εκπαιδευτικού θεσμού.

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, είχε ως στόχο να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους φορείς προαγωγής της διαπολιτισμικότητας και αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε η θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον ρόλο των εκπαιδευτικών και της διοίκησης στην εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών της, στους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην προώθησή της, καθώς και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που πρέπει να υιοθετηθούν για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Η έρευνα στηρίχθηκε σε διαστρωματικά δεδομένα εκπαιδευτικών/στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αττική, Θεσσαλονίκη, Νησιά Αν. Αιγαίου) που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, και το θεωρητικό πλαίσιο, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αναφέρονται στις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών/στελεχών απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, για την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη, τη σημασία της σχολικής διοίκησης, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων να υποστηρίξουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και την στήριξη τους από την πολιτεία.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την υποστήριξη της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες (Γεωργογιάννης, 2004), στις οποίες φοιτούν σε μεγάλο βαθμό μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα ατομικών προσπαθειών των ίδιων να επιμορφωθούν (προσωπική ενασχόληση, παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων) και όχι συστηματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο προπτυχιακών σπουδών ή συστηματικής επιμόρφωσης (εισαγωγική, περιοδική κλπ) από την πολιτεία. Η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών αναγνωρίζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο.

Παρόλο που υπάρχει σαφής τάση εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εντούτοις τα οφέλη στην εκπαιδευτική πράξη θα εμφανιστούν σε μελλοντικό χρόνο, όταν οι απόφοιτοι των αντίστοιχων τμημάτων και προγραμμάτων θα ενταχθούν στο εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολείων. Για το προσωπικό που υπηρετεί ήδη στα σχολεία, η ανάγκη αρχικής και διαρκούς επιμόρφωσης, κατάλληλα σχεδιασμένης, για να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα δεδομένα (Μάρκου, 1997), αναγνωρίζεται και είναι αναγκαία συνθήκη για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής σχολικής κοινότητας και την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση.

Η ανάγκη για επιμόρφωση και εκπαίδευση των δασκάλων και του διοικητικού προσωπικού της σχολικής μονάδας φαίνεται και από την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της χώρας μας. Ειδικότερα, στα σχολεία της Αττικής, της Θεσσαλονίκης και των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου, τα οποία αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας, παρατηρείται πλήρης ανομοιογένεια. Τα παιδιά που φοιτούν στα συγκεκριμένα σχολεία προέρχονται εκτός από την Ελλάδα και από χώρες κάθε άκρης του πλανήτη, με κυριότερες χώρες προέλευσης τις Βαλκανικές και χώρες της Μεσογείου. Επομένως, είναι δεδομένο πως πρέπει να διαμορφωθεί ανάλογα η σχολική κοινότητα προκειμένου να ενταχθούν όλα τα παιδιά αρμονικά και να συνυπάρχουν, χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα, γι' αυτό και καθίσταται αναγκαία και επιτακτική η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο μέσα από την υλοποίηση επιμορφώσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών.

Μολονότι σε αρκετές σχολικές μονάδες έχουν δημιουργηθεί και λειτουργούν τάξεις ένταξης και υποδοχής και αντίστοιχα υφίστανται Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων, είναι σαφές ότι θα πρέπει να δημιουργηθούν νέες προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις αυξημένες πραγματικές ανάγκες. Εξυπακούεται ότι η αποτελεσματική λειτουργία των δομών θα πρέπει να υποστηρίζεται από προσωπικό με εξειδίκευση (σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπερίληψης κ.λπ), αλλά και από κατάλληλες υποδομές και εκπαιδευτικά μέσα.

Η λειτουργία των δομών που υπάρχουν φαίνεται ότι στηρίζεται στις καλές προθέσεις και στην ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών και των στελεχών, που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους κυρίως ως παιδαγωγών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι παρά τις αντιξοότητες (ελλείψεις, γραφειοκρατία κ.λπ), οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/διευθύντριες εκτελούν τα καθήκοντά τους με γνώμονα την αγάπη για τα παιδιά και την πίστη στις αξίες της αποδοχής και της δικαιοσύνης. Προφανώς υπάρχει μια μερίδα των εκπαιδευτικών που διατηρεί στερεοτυπικές αντιλήψεις, αλλά η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και στελεχών καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε να είναι ισότιμη η αντιμετώπιση όλων των μαθητών και των μαθητριών, χωρίς εξαιρέσεις. Σε ένα πλαίσιο με πολλές δυσκολίες, όπως αυτό μέσα στο οποίο ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο, οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως πιο σημαντικό ρόλο του σχολείου την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, θέτοντας ρεαλιστικούς παιδαγωγικούς στόχους (με έμφαση στη συνεργασία, την επικοινωνία, την αποδοχή, την ισότητα, την ένταξη, κλπ), τους οποίους κατορθώνουν να επιτύχουν, γεγονός που τους δίνει ικανοποίηση για την καίρια συμβολή των ίδιων και της διοίκησης του σχολείου στα προσδοκώμενα παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Ένας από τους βασικότερους ρόλους για την ενίσχυσή της διαπολιτισμικότητας είναι πράγματι εκείνος του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α θα πρέπει να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται συνεχώς, καθώς και εκείνος της παιδαγωγικής έρευνας, με σκοπό την ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών για την διερεύνηση διαπολιτισμικών θεμάτων (Μάρκου, 2001). Στα πλαίσια αυτά κινήθηκε και η έρευνα της παρούσας εργασίας. Βάσει των αποτελεσμάτων, ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι καίριος και καθοριστικός για την ενίσχυση και προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στους/στις μαθητές/τριες του/της. Τα ευρήματα δείχνουν πως η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη και η αγάπη αποτελούν τα βασικά

στοιχεία του χαρακτήρα ενός/μιας διαπολιτισμικά διακείμενου/ης εκπαιδευτικού, από κοινού με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες.

Όμως δεν αρκεί μόνο η προσωπικότητα του/της δασκάλου/ας να δομείται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά χρειάζεται και η υιοθέτηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών. Όπως αναπτύχθηκαν και στο δεύτερο κεφάλαιο, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και τεχνικών που έχει βρεθεί ότι εξυπηρετούν τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδακτική διαδικασία, ωστόσο φαίνεται ότι δεν αξιοποιούνται για λόγους που συνδέονται αφενός με το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω στις τεχνικές αυτές, αφετέρου με τα δομικά χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών και τις ελλείψεις σε υποδομές και εξοπλισμό που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες. Έτσι λόγω χάρη, η αξιοποίηση της «εξατομικευμένης διδασκαλίας» ή του «εκπαιδευτικού δράματος», καθίσταται σχεδόν αδύνατη επειδή οι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν εξοικειωθεί στη χρήση τους, είτε δεν μπορούν να εντάξουν τέτοιες δραστηριότητες στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έτσι όπως είναι δομημένο και με βάση τους στόχους που θέτει.

Πέρα λοιπόν, από τις ελλείψεις σε υποδομές, σε τεχνολογικό και εκπαιδευτικό εξοπλισμό και σε καταρτισμένο προσωπικό, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των σχολικών μονάδων, όσον αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν παρέχουν την απαραίτητη ευελιξία στην εφαρμογή τους μέσα στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Δεν επιτρέπουν την υλοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση δεν ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και των μαθητριών. Επιπλέον, η κατανομή των μαθητών/τριών σε πολυπληθή τμήματα καθιστούν σχεδόν αδύνατη την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με ένα γραφειοκρατικό - πολλές φορές - σύστημα δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες καταβάλλουν υπερβολικά μεγάλες προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στην καθημερινότητά τους.

Δεδομένου ότι η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας, μέσα από διαρκή επικοινωνία και συνεργασία, και λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη προκαταλήψεων και κοινωνικών στερεοτύπων σε βάρος των

μαθητών/μαθητριών και των οικογενειών τους που ανήκουν σε μειονότητες, αναδεικνύεται ξεκάθαρα, η σημασία της καλλιέργειας κουλτούρας συμπερίληψης στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μέσα από τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές/μαθήτριες, γονείς/κηδεμόνες, εκπαιδευτικοί, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, διεύθυνση). Γιατί η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, με την αμοιβαία γνώση και κατανόηση αποτελούν και τον θεμέλιο λίθο για μια γενικότερη επιτυχημένη πορεία του παιδιού (Axelsson, 2002 : 80).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας, από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική μονάδα αναδεικνύεται εξίσου σημαντικός με εκείνον του/της εκπαιδευτικού, αφού ο/η διευθυντής/ντρια είναι το άτομο που καθοδηγεί και συμβουλεύει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η δικαιοσύνη, η ενσυναίσθηση και οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες αποτελούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει αντίστοιχα να έχει κάθε σχολικός/η ηγέτης/ίδα που οραματίζεται ένα σχολείο στα πρότυπα της διαπολιτισμικότητας. Είναι επίσης σημαντικό τα διοικητικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι ευέλικτα ως προς την συνεχή λήψη των απαραίτητων μέτρων, προκειμένου να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα και να διατηρείται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διευθυντές/διευθύντριες αντιλαμβανόμενοι/ες τη σημασία της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της γονεϊκής εμπλοκής, καταβάλλουν προσπάθειες να υπερκεράσουν τις δυσκολίες του συστήματος, κυρίως με ίδιες δυνάμεις. Επιδιώκουν την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες όλων των μαθητών/τριων της εκπαιδευτικής μονάδας, σχεδιάζουν και υλοποιούν σχολικές εκδηλώσεις αντίστοιχου περιεχομένου και γενικά προσπαθούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες προκειμένου να παραμερίσουν τα εμπόδια και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γενικότερα, τα στελέχη της εκπαίδευσης προσπαθούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο σχολικό κλίμα, δημιουργώντας ισορροπία και συνεργασία, προκειμένου να είναι ευκολότερα διαχειρίσιμες οι αντικρουόμενες αξίες (Saiti, 2007) μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, αξιολογούν ότι δεν είναι επαρκής η υποστήριξη της πολιτείας στις σχολικές μονάδες (συνεργασίες με αρμόδιους φορείς και την κεντρική διοίκηση, χρηματοδότηση για την

κάλυψη των αναγκών σε προσωπικό και υποδομές, ένταξη σε ευρωπαϊκά προγράμματα κ.λπ).

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να εστιάζει στη λήψη μέτρων που αφορούν κυρίως :

(α) την οργάνωση και διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους/τις εκπαιδευτικούς και τα διευθυντικά στελέχη, το περιεχόμενο των οποίων και η στοχοθεσία τους να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και να εστιάζουν στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων, όπως η ανεκτικότητα, η ενσυναίσθηση, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμπερίληψης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και εφαρμογή ανοικτών προγραμμάτων σπουδών που καθιστούν τους/τις εκπαιδευτικούς ικανούς να προσαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών τους. Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να απευθύνονται και σε στελέχη της εκπαίδευσης, όπως οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, καθώς και στο ειδικό βοηθητικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) προκειμένου να μπορούν πιο αποτελεσματικά να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες και τους/τις εκπαιδευτικούς.

(β) Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να είναι ευέλικτη η εφαρμογή τους, να επιτρέπουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την ανάπτυξη βιωματικών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και εργαστηρίων. Επίσης, η εισαγωγή μαθημάτων ή δραστηριοτήτων καλλιτεχνικής παιδείας και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων εκτιμάται ότι θα συνεισφέρει θετικά στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Παράλληλα, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο εισαγωγής πιο εξειδικευμένων μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των προπτυχιακών προγραμμάτων από τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τρόπο ώστε να συμπεριλάβουν στο περιεχόμενο και στους στόχους τους θεματικές ενότητες και μαθήματα που αναπτύσσουν δεξιότητες που θα καθιστούν ικανούς/ες τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο περιβάλλον.

(γ) Ενίσχυση των δομών και των υποδομών, καθώς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, προσλαμβάνοντας το κράτος, εξειδικευμένο προσωπικό, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και σύμβουλους στα δημόσια δημοτικά σχολεία.

(δ) Ενθάρρυνση δημιουργίας δικτύων σχολείων, «σχολών γονέων» και κοινοτήτων μάθησης για τους/τις εκπαιδευτικούς για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη διαμόρφωση κουλτούρας που αναγνωρίζει και προωθεί τη διαπολιτισμικότητα. Θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχει αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ σχολείων της επικράτειας, της Ευρώπης, αλλά και ολόκληρου του κόσμου, προκειμένου τα παιδιά να γνωρίσουν νέους πολιτισμούς ή και τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες να έχουν την δυνατότητα να μην αποκόβονται από τις ρίζες τους.

Υπάρχουν όμως και περιορισμοί στην έρευνα, δεδομένου ότι αναφέρεται αποκλειστικά στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο πληθυσμός αναφοράς ανήκει στις περιοχές της Αττικής, της Θεσσαλονίκης και των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Επομένως, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επιχειρήσει την καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και άλλων γεωγραφικών περιοχών προκειμένου να διαπιστωθεί αν και σε ποιόν βαθμό υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις στάσεις τους με βάση τη βαθμίδα της εκπαίδευσης ή τον τόπο στον οποίο εργάζονται. Επιπλέον, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον έλεγχο των παραγόντων που είναι δυνατό να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών για τα ζητήματα αυτά ή ακόμα και να συγκρίνει τις πολιτικές που ακολουθούνται για την διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα, με αντίστοιχες του εξωτερικού και ιδιαιτέρως σε χώρες με ανεπτυγμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως π.χ. η Φινλανδία και η Σιγκαπούρη.

Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται αδιαμφισβήτητη και η εφαρμογή της αποτελεί μια αναγκαιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η αποτελεσματική ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική και διδακτική πράξη προϋποθέτει τη λήψη μέτρων από την πλευρά της πολιτείας για την ουσιαστική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Όπως επισημαίνει και ο Leeman (2003 : 31) «εάν τα σχολεία θέλουν να δώσουν μια ευκαιρία στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να επιλέξουν μια ανάπτυξη που εστιάζει στο όραμα και να την κατευθύνουν ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Hajisoteriou & Angelides, 2014). Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό οι ηγέτες/ιδες του σχολείου και το διδακτικό προσωπικό να συνειδητοποιήσουν τον καθοριστικό ρόλο της θέσης τους, ο οποίος τους/τις καθιστά υπεύθυνους/ες για την



εκπαίδευση και προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς και φοιτούν στο σχολείο που υπηρετούν. Όμως για να τεθούν όλα τα παραπάνω σε εφαρμογή θα πρέπει να αναδιαρθρωθεί η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το οποίο θα καθορίσει τόσο τους ρόλους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και τους στόχους και τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν σε εκπαιδευτικό και διοικητικό επίπεδο, προκειμένου να εδραιωθεί σταδιακά η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι κάθε σχολικής κοινότητας.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν τον σημαντικότερο φορέα ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας και αυτό γιατί αν καταφέρουμε και διαμορφώσουμε ένα σχολείο ανοιχτό για όλα τα παιδιά, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς και διακρίσεις, σεβόμενο την ατομική και πολιτισμική ταυτότητα κάθε μέλους, τότε μπορούμε να πούμε πως έχει γίνει και το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα για μια καλύτερη κοινωνία, για έναν καλύτερο κόσμο για όλους τους ανθρώπους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

### **Ελληνόγλωσσες**

Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). Διαπολιτισμικότητα.

Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.), Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα: Διάδραση: 539-551. (Τόμος Β').

Γεωργογιάννης, Π. (1997), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 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.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ.(2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος Α., Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο Σχολείο, Gutenberg, Αθήνα, 1997

Γρόλιος, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (119), 73-79.

Δαμανάκης, Μ. (2005), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

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

Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2007). Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ατραπός.

Ζάχος, Δ., & Χατζής, Τ. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 5(IKEEART-2018-1313), 102-108.

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ, 251, 298.

Ιωσήφ, Ι. Σ., Σωκράτους, Γ. Ν., Φιλολόγων, Σ. Ε. Κ., & Εκπαίδευσης, Ο. Ε. Λ. Μ. (2008). Ετερότητα και εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας.

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

Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

Καραγιάννης, Στ., κ.α. (2012). «Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», (ΕΣΠΑ 2007-2013), ΥΠΔΒΜΘ, Αθήνα.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης Αθήνα.

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. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα : Ιδιωτική.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Γιατί", " Πώς", " Πότε" και" για Ποιους". <http://www.geocities.com/pee2000mac> [πρόσβαση 20-Νοεμβρίου-2013].

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου, Γ. (2007). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Αθήνα : Ελληνοεκδοτική.

Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ., & Χατζοπούλου, Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 7, 87-100.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπουρίκος, Σ. and Βούγιας, Β., 2019. Ιδρυση ΔΥΕΠ - Ορισμός 138 Σχολικών Μονάδων | ΦΕΚ | Especial.Gr. [online] especial.gr.

Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον–Βασικές αρχές. Βασικές αρχές.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.

Νικολάου, Γ. (2010). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμικότητα–Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νικολάου, Σ. Μ., & Ζιώγας, Η. (2016). Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις–Αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 986-1000.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις.

Παρισιάδου, Μ. Θ. (2019). Η συμβολή της δραματοποίησης στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε παιδιά Δημοτικού σχολείου (No. GRI-2019-26401). Aristotle University of Thessaloniki.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας.

Τουρτούρας, Χ., Κυρίδης, Α., & Καραμουζάς, Ν. (2018). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα στη δίνη της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής (No. ΙΚΕΕΑΤ-2018-029). Aristotle University of Thessaloniki.

Τσαουσίδης, Α. (2019). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για την ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών.

Χαβρεδάκη, Α., Καρούντζου, Γ. & Γιαπαπά, Ε. (2006) Οι σκοποί της εκπαίδευσης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Στο: Π. Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου 14-16 Ιουλίου 2006, Τόμος 3, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, 45-58.

### Ξενόγλωσσες

Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata-Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas.(the intercultural approach to teacher training: Dilemmas and proposals). Revista complutense de educación, 19(2), 275-292.

Alemanji, A. A. (Ed.). (2017). Antiracism Education In and Out of Schools. Springer.

Athanasiou, A., & Parmaxi. (2015). A. UNDERSTANDING THE PERSPECTIVE OF IDENTITY IN AN INTERCULTURAL CONTEXT.

Athina, S., Laskarina, E., & Vavitsas, T. (2018). Intercultural Education: the answer to the preservation of identity in the globalized community. IDENTITY IN TIMES OF CRISIS, GLOBALIZATION AND DIVERSITY: PRACTICE AND RESEARCH TRENDS, 521.

Auernheimer, G. (1996), Interkulturelle Erziehung im Schulalltag Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. New York: Waxmann.

Axelsson, M. (2002). Το σχολείο, οι γονείς και οι επιδόσεις των παιδιών. Στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών : Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 77 - 81). Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής.

Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning—a double-edged sword: a cooperative learning model for use with diverse student groups. Intercultural Education, 21(3), 257-268.

Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Bash, L. (2014). Some issues for cooperative learning and intercultural education: reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. *Intercultural education*, 25(3), 179-186.

Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(3), 5-16.

Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 537-545.

Borrie, W. (1959). *The Cultural Integration of Immigrants*. Paris: Unesco.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.

Dasli, M. (2019). UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 215-232.

Dei, G.J.S., and Calliste, A. (2000). Mapping the terrain: Power, knowledge, and anti-racism education. In G.J.S. Dei and A. Calliste (Eds.), *Power, knowledge, and anti-racism education: A critical reader*, (11-22). Halifax, NS: Fernwood.

Donelan, K. (2002). Engaging with the other: Drama, and intercultural education. *Critical Studies in Education*, 43(2), 26-38.

Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard educational review*, 69(2), 150-172.

Fleming, M. (2004). *Drama and intercultural education*.

Gauri, V. (2004). Social rights and economics: Claims to health care and education in developing countries. *World Development*, 32 (3), 465–477.

Giddens, A. (2002), *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.

Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press on Demand.

Hajisoteriou, C. (2012). Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 311-329.

Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146.

Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: how do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus?. *Teacher development*, 17(1), 107-126.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the 'challenge' School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4\_suppl), 65-82.

Huber, J. (2012). Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world (Vol. 2). Council of Europe.

Huber, J. (2012). Intercultural Competence for all. Pestalozzi series no 2.

Kailin, J. (2002). Antiracist education: From theory to practice. Rowman & Littlefield.

Karakatsani, D., Spinthourakis, J. A., Zorbas, V., Corinth, G. R., & Patras, G. R. (2018). IDENTITY IN TIMES OF CRISIS, GLOBALIZATION AND DIVERSITY: PRACTICE AND RESEARCH TRENDS.

Kennedy, K., Freidhoff, J. & DeBruler, K. (2015). *Personalised Learning for Global Citizens. Microsoft in Education*.

Kehoe, J. W. (1994). Multicultural education vs. anti-racist education: The debate in Canada. *Social Education*, 58, 354-354.

Kesidou, A. (2004). Intercultural Education: Main Aims and Practices. *Intercultural Education in the Balkan Countries, Education and Pedagogy in Balkan Countries*, 4, 97-105.

Kiliari, A. (2009). Language practice in Greece: The effects of European policy on multilingualism. *European Journal of Language Policy*, 1, 21–28

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & gaming*, 40(3), 297-327.

Leeman, Y., & Volman, M. (2001). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5(4), 367-379.

Leeman, Y. A. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural education*, 14(1), 31-45.

Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575-589.

Levi- Strauss C., (1987), *Φυλές και Ιστορία*, 4η έκδοση, Μπάριον, Αθήνα.

Long, L. H. (1974). Does migration interfere with children's progress in school? *Sociology of Education*, 48 (3), 369–381

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul

Markou, G. (2010). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση [Introduction to intercultural education]. Athens: UoA.

Maseleno, A., Sabani, N., Huda, M., Ahmad, R., Jasmi, K. A., & Basiron, B. (2018). Demystifying learning analytics in personalised learning. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3), 1124-1129.

Miliband, D. (2004, January). Personalised learning: building a new relationship with schools. In Speech by the Minister of State for School Standards to the North of England Education Conference.

Miliband, D. (2006). Choice and voice in personalised learning. *Schooling for tomorrow: Personalising education*, 21-30.

Palaiologou, N. (2012). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *The International Journal of Education for Diversities: IJE4D Journal*, 1, 57–75.

Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.

Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review*, 20(2), 51-78.

Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A., & Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *The Elementary School Journal*, 113(2), 252-275.



Reggy-Mamo, M. A. (2008). An experiential approach to intercultural education. *Christian Higher Education*, 7(2), 110-122.

Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: Analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27(1), 65-78.

Saiti, A. (2017). Social Capital Dimensions: Social Justice, Morality and the Common Good. In Papa, R. & Saiti, A. (Eds), *Building for a Sustainable Future in Our Schools*, (pp. 3-13), Switzerland: Springer Publications.

Saiti, A., Chletsos, M. (2020). Opportunities and Barriers in Higher Education for Young Refugees in Greece. *Higher Education Policy*.

Salgur, S. A. (2013). The importance of the teacher in intercultural education. *International Journal of Global Education*, 2(1).

Simpson, A., & Dervin, F. (2019). Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose? an example from the Asia Society and the OECD. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), 672-677

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

Αγαπητές/οι συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Καραχρήστου Μαρία - Θεοδώρα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Οικονομικά της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας με θέμα “Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως φορείς διαπολιτισμικότητας : απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης”, σχεδίασα το παρόν ερωτηματολόγιο, για να διερευνήσω την υφιστάμενη κατάσταση και τις απόψεις σας σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και θα χρησιμοποιηθεί αυστηρά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή σας θα είναι πολύτιμη για την υλοποίηση της έρευνάς μου. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συνεργασία σας!!!

Με εκτίμηση,

Καραχρήστου Μαρία - Θεοδώρα

### Δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο  Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία  25 – 35

35 – 45

45 – 55

>55

3. Καθήκοντα στην εκπαιδευτική μονάδα

Εκπαιδευτικός

Διευθυντής

**4. Προϋπηρεσία στην δημόσια εκπαίδευση**

0 – 5

6 – 15

15 – 25

>25

**5. Μορφωτικό επίπεδο**

Πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Δεύτερο μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

**6. Τύπος Σχολείου**

Διαπολιτισμικό

Πολυθέσιο

Ολιγοθέσιο

**7. Τοποθεσία Σχολείου**

Ν. Αττικής

Ν. Θεσσαλονίκης

Νησιά Αν. Αιγαίου

**A. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών/διευθυντών**

**1. Κατά την περίοδο φοίτησής σας σε Παιδαγωγική Σχολή, είχατε μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;**

Ναι

Όχι

2. Θεωρείτε ότι ήταν επαρκείς οι γνώσεις που λάβατε;  
 Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ
3. Έχετε ασχοληθεί μετά το πτυχίο σας με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;  
 Ναι  
 Όχι
4. Αν ναι, με ποιο τρόπο;  
 Μεταπτυχιακό  
 Επιμόρφωση  
 Συνέδρια/Ημερίδες  
 Προσωπική μελέτη
5. Έχετε εκπαιδευτεί σε θέματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων;  
 Μεταπτυχιακό  
 Επιμόρφωση  
 Συνέδρια/Ημερίδες  
 Προσωπική μελέτη  
 Κανένα από τα παραπάνω

## **B. Σχολική πραγματικότητα**

1. Το σχολείο στο οποίο διδάσκετε έχει ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό;  
 Ναι  
 Όχι
2. Αν ναι, από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές/-τριες του σχολείου σας;  
\_\_\_\_\_
3. Τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες αντιμετωπίζονται ισάξια στο σχολείο σας;  
 Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ
4. Υπάρχουν Τ.Υ. ή Δ.Υ.Ε.Π. στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκετε;  
 Τ.Υ.  
 Δ.Υ.Ε.Π.  
 Και τα δύο  
 Κανένα από τα δύο
5. Λειτουργούν σύμφωνα με τους κανονισμούς;  
 Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**6. Τι ελλείψεις υπάρχουν;**

- Εκπαιδευτικοί
- Υποδομές
- Δεν υπάρχουν ελλείψεις
- Άλλο

**Γ. Απόψεις σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών**

**1. Πιστεύετε ότι είναι χρήσιμο ένας/μια εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;**

- Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**2. Γιατί είναι σημαντικό;**

---

**3. Πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/-τριες του/της;**

- Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**4. Ποια χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού θεωρείτε αποτελεσματικά;**

- Ευαισθησία
- Ενσυναίσθηση
- Υπομονή
- Ανεκτικότητα
- Δικαιοσύνη
- Αγάπη
- Κατάλληλες γνώσεις/δεξιότητες
- Άλλο

**5. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει ο/η εκπαιδευτικός στην προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/-τριες του/της;**

- Καλλιέργεια αξιών
- Βιωματική μάθηση
- Συνεργατική μάθηση
- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων
- Συζήτηση (εμπειρίες, βιώματα)
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Εκπαιδευτικό δράμα

Άλλο

**6. Υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του/της;**

- Αναλυτικό πρόγραμμα
- Σχολείο
- Χρόνος
- Γονείς
- Τοπική κοινωνία
- Δεν υπάρχουν
- Άλλο

**7. Τι είδους ενέργειες έχετε υιοθετήσει έως τώρα για την ένταξη μαθητών μειονοτικών ομάδων και για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας στην τάξη σας;**

- Καλλιέργεια αξιών
- Βιωματική μάθηση
- Συνεργατική μάθηση
- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων
- Συζήτηση (εμπειρίες, βιώματα)
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Εκπαιδευτικό δράμα
- Άλλο
- Καμία από τις παραπάνω

**8. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχατε θέσει;**

Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**Δ. Απόψεις σχετικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας**

**1. Πιστεύετε ότι είναι χρήσιμο ένας/μία διευθυντής/-τρια να έχει γνώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;**

Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**2. Γιατί είναι σημαντικό;**

---

**3. Πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας;**

Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**4. Ποια χαρακτηριστικά του/της σχολικού/ης ηγέτη/-ιδας θεωρείτε αποτελεσματικά;**

- Ευαισθησία
- Ενσυναίσθηση
- Υπομονή
- Ανεκτικότητα
- Δικαιοσύνη
- Αγάπη
- Κατάλληλες γνώσεις/δεξιότητες
- Άλλο

**5. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει ο/η διευθυντής/-ντρια στην προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική μονάδα που διοικεί;**

- Σχολικές εκδηλώσεις
- Ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων
- Συνεργασία με αρμόδιους φορείς
- Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά/διεθνή προγράμματα
- Αποδοχή όλων των παιδιών στην σχολική μονάδα
- Σχολικές δραστηριότητες για όλα τα παιδιά εκτός σχολικού ωραρίου
- Άλλο

**6. Υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του/της;**

- Κράτος
- Υποδομές
- Εκπαιδευτικοί
- Χρηματοοικονομικοί πόροι
- Γονείς
- Τοπική κοινωνία
- Άλλο

**7. Σε τι είδους ενέργειες έχει προβεί έως τώρα για την ένταξη μαθητών μειονοτικών ομάδων το σχολείο σας, καθώς και για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας;**

- Σχολικές εκδηλώσεις
- Ενημέρωση γονέων/κηδεμόνων
- Συνεργασία με αρμόδιους φορείς
- Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά/διεθνή προγράμματα
- Αποδοχή όλων των παιδιών στην σχολική μονάδα
- Σχολικές δραστηριότητες για όλα τα παιδιά εκτός σχολικού ωραρίου

Καμία από τις παραπάνω

Άλλο

**8. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχατε θέσει;**

Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**E. Απόψεις σχετικά με τους θεσμούς υποστήριξης των σχολικών μονάδων**

**1. Έχει συνεργαστεί το σχολείο σας με φορείς για την υλοποίηση αντίστοιχων πρακτικών;**

Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**2. Πώς θα μπορούσε η πολιτεία να ενισχύσει την διαπολιτισμικότητα στις εκπαιδευτικές μονάδες;**

Συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού

Παροχή συμβούλων/μεντόρων

Πρόσληψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών

Άλλο

**3. Σε ποιο βαθμό σας ικανοποιεί η εφαρμογή των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας;**

Πολύ λίγο  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ