



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Ανθρωπιστικών Επιστημών

Διπλωματική Εργασία

Θέμα:

«Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση»

Ναταλία Ζαχαριά

Ιωάννινα, 2018

Επιβλέπων καθηγητής: Σταμάτης Πορτελάνος
Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Συνεπιβλέποντες: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Σουζάνα-Μαρία Νικολάου
Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Εισαγωγή.....	viii

Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

Κεφάλαιο 1ο: Βασικοί όροι

1. Ταυτότητα-Ετερότητα.....	1
1.1.Κοινωνική ταυτότητα.....	4
1.2.Πολιτισμική ταυτότητα.....	5
1.3.Εθνική ταυτότητα.....	6
1.4.Θρησκευτική ταυτότητα.....	7
1.5.Ατομική/Προσωπική και Συλλογική/Κοινωνική ταυτότητα.....	8
2. Πολιτισμός-Κουλτούρα.....	10
2.1.Πολιτισμός (civilisation).....	12
2.2.Κουλτούρα (culture).....	16
3. Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμικότητα.....	19
4. Κοινωνικός στιγματισμός.....	23
4.1.Ρατσισμός.....	24
4.2.Προκατάληψη.....	26
4.3.Στερεότυπο.....	28

Κεφάλαιο 2ο: Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας

5. Διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη.....	32
6. Μοντέλα εκπαίδευσης.....	34
6.1.Το Αφομοιωτικό (assimilation) μοντέλο.....	35
6.2.Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης (integration).....	38
6.3.Το Πολυπολιτισμικό (multicultural) μοντέλο.....	39
6.4.Το Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	41
6.5.Το Διαπολιτισμικό (intercultural) μοντέλο.....	43
7. Παραδείγματα εφαρμογής των μοντέλων.....	46

Κεφάλαιο 3^ο: Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση

- 8. Νομοθετικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα..... 48
- 9. Αρχές & στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... 51

Κεφάλαιο 4ο: Ο ρόλος του σχολείου & του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

- 10. Ο ρόλος του σχολείου..... 55
- 11. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού..... 60
 - 11.1 Διαπολιτισμική επάρκεια & ετοιμότητα..... 65
 - 11.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση & Προγράμματα Σπουδών..... 67

Β' Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση

Έρευνα: «Οι απόψεις αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

- 1. Μεθοδολογία της έρευνας..... 71
 - 1.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος - Αναγκαιότητα της έρευνας..... 71
 - 1.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας..... 74
 - 1.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών..... 75
 - 1.4. Το δείγμα της έρευνας..... 76
 - 1.5. Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου..... 77
 - 1.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας..... 79
 - 1.7. Διεξαγωγή της έρευνας..... 81
- 2. Αποτελέσματα της έρευνας..... 82
 - 2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών..... 82
 - 2.2. Οι εμπειρίες από την φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση..... 84
 - 2.3. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης..... 85
 - 2.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση..... 87
 - 2.5. Συσχετίσεις μεταβλητών..... 89
 - 2.5.1. Φύλο & απόψεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση..... 89

2.5.2. Έτος αποφοίτησης & εμπειρίες από την φοίτηση στο Τμήμα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	92
2.5.3. Έτος αποφοίτησης & οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης.....	92
2.5.4. Έτος αποφοίτησης & απόψεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	94
2.5.5. Κατοχή 2ου Πτυχίου & απόψεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	95
3. Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.....	99
3.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών.....	99
3.2. Οι εμπειρίες από την φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	100
3.3. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης.....	100
3.4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	101
4. Συμπεράσματα.....	102
Βιβλιογραφία.....	105
Παράρτημα.....	116

Περίληψη

Η είσοδος μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει συντελέσει στην δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνικής σύνθεσης. Ως άμεσο επακόλουθο της κατάστασης αυτής όροι, όπως «ταυτότητα», «ρατσισμός», «ξеноφοβία», έρχονται στο προσκήνιο ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης και επιβάλλουν την ανάγκη για εύρεση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και θα δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την αρμονική συμβίωση και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα. Σε αυτή την διαδικασία κομβικός κρίνεται ο ρόλος του σχολείου και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού, μέσω του οποίου οι αρχές και οι στόχοι αυτού που ονομάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μετουσιωθούν σε πράξη οδηγώντας τους μαθητές στο να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι, ενεργοί πολίτες που διαπνέονται από τις αρχές του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε φάνηκε ότι οι απόφοιτοι του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων διαπνέονται από αυτές τις αρχές, αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες διδασκαλίας σε τάξεις με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό.

Λέξεις- κλειδιά

Ταυτότητα, Πολιτισμός, Κουλτούρα, Ρατσισμός, Προκατάληψη, Ξενοφοβία, Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Abstract

The entry of a great number of economic migrants and refugees recently in Greece has contributed to the creation of a multicultural social composition. As a direct consequence, terms like “identity”, “racism”, “xenophobia”, come to the foreground particularly in the field of education and impose the need to discover an educational policy that meets the needs of the society and creates favorable conditions for a harmonious co-existence of foreign and native pupils. In this process, the school and the teachers have a key-role, as through them the principles and objectives of “intercultural education” will be translated into practice by guiding students to become critically minded, democratic, active citizens governed by the principles of respect, understanding and acceptance of diversity. The research has shown that the graduates of the Department of Primary Education of Ioannina are inspired by these principles and also recognize and respond to the teaching needs in classes with culturally and linguistically diverse student population.

Key-words

Identity, Civilization, Culture, Racism, Prejudice, Xenophobia, Multiculturalism, Interculturalism, Intercultural education.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων στην κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Επιστημών και διαχωρίζεται σε δυο μέρη: Α. το θεωρητικό μέρος που απαρτίζεται από 4 Κεφάλαια και Β. το ερευνητικό. Στο περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους παρατίθενται και αναλύονται οι σχετικές με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έννοιες, θέσεις, αρχές, τα μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος της εκπαίδευσης, ενώ στο ερευνητικό μέρος επιχειρείται η ανάδειξη των απόψεων των αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σε ζητήματα που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, στο 1^ο Κεφάλαιο αναλύονται οι βασικοί όροι και οι έννοιες που αναφέρονται στην συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας σε μια κοινωνία, όπως είναι η «ταυτότητα», ο «πολιτισμός», η «κουλτούρα», ο «ρατσισμός» κτλ. Το να δοθεί εξ αρχής μια ένα γενικό πλαίσιο στην εννοιολόγηση των όρων αυτών κρίνεται απαραίτητο, τόσο γιατί τα όρια μεταξύ των εννοιών αυτών δεν είναι πολλές φορές διακριτά, όσο και γιατί γίνεται εκτεταμένη χρήση τους σε πολλά σημεία της εργασίας.

Στο 2^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διαστάσεις και τα μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας (το αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό) που έχουν εφαρμοστεί σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ποικιλία όσον αφορά το πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού τους. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μοντέλου, αλλά και στην κριτική που τους ασκήθηκε, ενώ δίνονται ορισμένα παραδείγματα από την εφαρμογή των μοντέλων σε διάφορες χώρες.

Το 3^ο Κεφάλαιο αφορά στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, παρατίθενται επιγραμματικά οι νόμοι, οι αποφάσεις και οι διατάξεις που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ ακόμη γίνεται αναφορά στους στόχους και τις αρχές που την διέπουν.

Στο 4^ο Κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος τόσο του σχολείου, όσο και του εκπαιδευτικού, για την εύρυθμη και επιτυχημένη λειτουργία όλων των σχολικών μονάδων στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας την οποία επιτάσσει η παρούσα κατάσταση, όπως

αυτή έχει διαμορφωθεί κυρίως τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας με την είσοδο μεγάλου αριθμού μαθητών από άλλες χώρες. Ακόμη, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων για την εξασφάλιση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητάς τους και ειδικότερα στην εκπαίδευση που έχουν λάβει οι απόφοιτοι του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων τα τελευταία χρόνια σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας με βάση τα Προγράμματα Σπουδών.

Στο Β' μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα, η οποία έχει ως αντικείμενό της την αποτύπωση και ανάλυση των απόψεων των αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, γίνεται μια ανασκόπηση άλλων ερευνών πάνω σε αυτό το ζήτημα, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της μέσα από γραφήματα και πίνακες. Ακόμη, παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξάγονται από την έρευνα και γενικότερα από το όλο εγχείρημα της εργασίας.

Η τελευταία ενότητα της εργασίας περιλαμβάνει μια σύνοψη με τα βασικά συμπεράσματα της εργασίας και ορισμένες προτάσεις για την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη. Τέλος, παρουσιάζεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε και στο Παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας αλλά και τα ευρετήρια των πινάκων και των γραφημάτων που απεικονίζουν τα αποτελέσματά της.

Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

Κεφάλαιο 1^ο: Βασικοί όροι

1. Ταυτότητα-Ετερότητα

Ο προσδιορισμός της ταυτότητας είναι μια διαδικασία που απασχολεί το άτομο από την αρχή και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους. Το γεγονός αυτό αυξάνει το ενδιαφέρον για μελέτη των θεμάτων γύρω από την ετερότητα, την ταυτότητα και ειδικότερα για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι παράγοντες με βάση τους οποίους διαμορφώνει το άτομο την ταυτότητα του, θα παρατεθούν διάφορες υποκατηγορίες ταυτοτήτων και θα γίνει αναφορά στη σχέση μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας.

Η κοινωνιολογική έννοια της ταυτότητας, όπως υποστηρίζει ο Hall (όπ. αναφ. στο McCrone 2000:91), δημιουργήθηκε ως αντίδραση στην ιδέα ότι η ταυτότητα αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό και κεντρικό σημείο του εαυτού. Η Κοινωνιολογία, αντίθετα, υποστήριξε πως η ταυτότητα σχηματίζεται σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους» στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνίας ως προϊόν της διαδικασίας κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αυτή η άποψη για την ταυτότητα αλλάζει διαρκώς λόγω μιας σειράς παραγόντων. Οι ρυθμοί της κοινωνικής αλλαγής, που αυξήθηκαν ραγδαία λόγω της Βιομηχανικής Επανάστασης και κορυφώνονται στις μέρες μας, συμβάλλουν στην αποσταθεροποίηση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών. Σύμφωνα με αυτό, δεν μπορούμε να θεωρούμε ότι υπάρχει κάτι στερεό, βασικό ή αμετάβλητο σχετικά με την ταυτότητα, αλλά ίσως θα πρέπει να υποθέσουμε ότι τα άτομα υιοθετούν διαφορετικές ταυτότητες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, κάτι που καθιστά τη γενική διαδικασία της ταυτοποίησης προβληματική και αμφισβητούμενη. Ο κοινωνιολόγος που εισήγαγε αυτή τη νέα προσέγγιση ήταν ο Erving Goffman, αποτελώντας τον πρόδρομο της μεταμοντέρνας αντίληψης σχετικά με την ταυτότητα, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνίες υπόκεινται σε διαρκείς και ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, που λόγω της ασυνέχειας και του κατακερματισμού που τις χαρακτηρίζει, προκαλούν στους ανθρώπους μία μόνιμη και αδιαμφισβήτητη αίσθηση ότι είναι περιττοί (Mc Crone 2000:91-93).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, από την άλλη, υποστηρίζουν ότι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων είναι ο τρόπος με τον οποίο οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (Χρυσόχοου, 2011:94). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις που διαμορφώνει ο άνθρωπος για τους άλλους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο του συστήματος αξιών και κανόνων του κάθε πολιτισμού που λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς για κάθε συμπεριφορά με στόχο τον προσανατολισμό του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με την παραπάνω διαδικασία, τα άτομα ταξινομούν χαρακτηριστικά ομοιότητας και διαφοράς χρησιμοποιώντας κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου να τοποθετηθούν και να τοποθετήσουν τους άλλους σε συστήματα προνομίων και διακρίσεων που καθορίζονται από τα εκάστοτε κυρίαρχα συστήματα αξιών. Κάτι τέτοιο συντελείται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, όπου το άτομο μαθαίνει να προσλαμβάνει ως κριτήρια ταξινόμησης ορισμένες ανθρώπινες ιδιότητες, όπως η ηλικία, το φύλο, η καταγωγή, το χρώμα κτλ. (Γκότοβος, 2002:83-84).

Με την οικοδόμηση των σύγχρονων κρατών, η διαχείριση της ταυτότητας μέσω κανόνων και ελέγχων έχει γίνει υπόθεση του κράτους. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002:114), «η καταγωγή, η γλώσσα, το έθιμο, ο χαρακτήρας και η θρησκεία είναι τα στοιχεία πάνω στα οποία η επίσημη ιδεολογία στηρίζει μέσα και έξω από την εκπαίδευση την ελληνική ταυτότητα». Ωστόσο, πέραν της ταυτότητας το κράτος, προσδιορίζει παράλληλα και την ετερότητα, τον «άλλο», τον ξένο, καθώς ο προσδιορισμός του άλλου ως ξένου σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνικής τάξης πραγμάτων, αφού η κοινωνική τάξη, η δομή της και το νόημα της αναδεικνύουν τον ξένο. Έτσι, ως ξένος προσδιορίζεται αυτός που δεν προβλέπεται ως μέρος της ισχύουσας πολιτισμικής πραγματικότητας και που μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία της (Γκόβαρης, 2004: 21-22).

Συνεπώς, λόγω του ότι η ταυτότητα (και η ετερότητα) προκύπτει από μια κοινωνική κατασκευή, όπως είναι το κράτος, και λόγω του ότι βασίζεται σε ένα σύνολο μεταβαλλόμενων στο χρόνο στοιχείων, γνωρίζει παραλλαγές, υπόκειται σε αναδιατυπώσεις, ή και σε χειραγωγήσεις. Άρα, κατανοούμε ότι η ταυτότητα δεν είναι απόλυτη, αλλά σχετική, δεν είναι προδιαγεγραμμένη και αμετάβλητη, αλλά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες κάτι που αποκλείει την ομοιογένεια οποιασδήποτε ομάδας (Δραγώνα & Φραγουδάκη, 2001:24· Cuche, 2001:162). Η δυσκολία ορισμού της ταυτότητας γίνεται εμφανής όταν επιχειρούμε να ανάγουμε

κάθε ταυτότητα σε έναν απλό, «καθαρό» ορισμό, καθώς τότε γίνεται εμφανές ότι δε μπορούμε να λαμβάνουμε υπ' όψη την ετερογένεια της κάθε κοινωνικής ομάδας, καθώς καμιά ομάδα και κανένα άτομο δεν εγκλείεται a priori σε μία μονοδιάστατη ταυτότητα. Αυτό που μάλλον χαρακτηρίζει την ταυτότητα είναι ο μεταβαλλόμενος χαρακτήρας της. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το άτομο μέσα από την ένταξή του σε διάφορες κοινωνικές ομάδες (φύλου, ηλικίας, κοινωνικής τάξης, πολιτισμικής ομάδας) κατασκευάζει τη μοναδική προσωπική του ταυτότητα επιτελώντας μια πρωτότυπη σύνθεση (Cuche, 2001:159-160).

Όσον αφορά τη διαδικασία απόκτησης και απόδοσης μιας ταυτότητας η προσπάθεια έγκειται στο να οριστεί το όριο ανάμεσα στο «αυτοί» και στο «εμείς». Το όριο αυτό προκύπτει από ένα συμβιβασμό μεταξύ εκείνου που η ομάδα διεκδικεί να αποδώσει στον εαυτό της και εκείνου που οι άλλοι θέλουν να της αποδώσουν. Έτσι, η συγκρότηση της ταυτότητας, ως κατασκευή του «εγώ» απέναντι στον «Άλλο», αποτελεί μια διαδικασία διαμεσολάβησης μεταξύ ταυτοτήτων. (Ζαμπέτα, 2003:161) Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, λόγω της ρευστότητας που χαρακτηρίζει τα στοιχεία της ταυτότητας, τα «όρια» δεν είναι αμετάβλητα, καθώς κάθε μεταβολή της κοινωνικής, οικονομικής ή πολιτικής κατάστασης μπορεί να επιφέρει μετατοπίσεις ορίων (Cuche, 2001:165-167). Συνεπώς, η ταυτότητα αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή, της οποίας η επεξεργασία γίνεται μέσα από μια σχέση αντιπαράθεσης μιας ομάδας με τις άλλες που έρχεται σε επαφή.

Σε αυτό το σημείο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση μεταξύ των εννοιών της ταυτότητας και της ετερότητας, καθώς σύμφωνα με τα παραπάνω, στη διαδικασία προσδιορισμού της ταυτότητας, του «εγώ» ή του «εμείς» ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι «άλλοι». Στην καθημερινή μας ζωή εμφανίζουμε πολύ συχνά την ανάγκη να αξιολογήσουμε τον εαυτό μας, τις στάσεις και τις απόψεις μας. Η απουσία, ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης του εαυτού μας, μας ωθεί στη σύγκριση με όσους εμφανίζουμε ομοιότητες. Παράλληλα, όμως, αποφεύγεται η σύγκριση με όσους διαφέρουμε (Χρυσόχοου, 2011:69). Επιχειρούμε, δηλαδή, την ομοιογένεια, αποφεύγοντας κάθετι διαφορετικό. Κατανοούμε, συνεπώς, ότι στη διαδικασία αυτή οι δυο αυτές έννοιες, της ταυτότητας και της ετερότητας, της ταυτοποίησης και της διαφοροποίησης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, με τρόπο που καμιά από τις δυο δε μπορεί να υπάρξει χωρίς την παρουσία της άλλης. Αυτές οι διαφοροποιήσεις, που προκύπτουν από την τάση μας να διαφοροποιούμε και να διαχωρίζουμε ανάμεσα στα γνωστά και τα άγνωστα, στα δικά μας και τα ξένα,

αποτελούν θεμελιώδη πρότυπα προσανατολισμού και συνακόλουθα άξονες νοηματοδότησης τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής μας ταυτότητας (Γκόβαρης, 2004:179). Συνεπώς, ταυτότητα και ετερότητα, η ταυτοποίηση και η διαφοροποίηση, συνδέονται και βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι η ταυτότητα είναι πάντα ένας συμβιβασμός ανάμεσα σε μια «αυτο-ταυτότητα» οριζόμενη καθ' εαυτή και μία «ετερο-ταυτότητα» ή μία «εξω-ταυτότητα» οριζόμενη από τους άλλους (Cuche, 2001:152), που δημιουργείται στο εσωτερικό των κοινωνικών πλαισίων, καθορίζει τη θέση των ατόμων και τους προσανατολίζει κοινωνικά.

Στη συνέχεια, θα παρατεθούν ορισμένα είδη ταυτότητας, τα οποία συνυπάρχουν και συναπαρτίζουν την ταυτότητα του ατόμου, όπως η κοινωνική, η πολιτισμική, η εθνική κ.ά.

1.1. Κοινωνική ταυτότητα

Η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου χαρακτηρίζεται από το σύνολο των εντάξεών του μέσα στο κοινωνικό σύστημα: ένταξη σε μια έμφυλη, ηλικιακή, κοινωνική τάξη, σ' ένα έθνος κ.λπ. Η ταυτότητα, όπως προαναφέρθηκε, επιτρέπει στο άτομο να προσανατολίζεται μέσα στο κοινωνικό σύστημα και να εντοπίζεται κοινωνικά. Η κοινωνική ταυτότητα όμως δεν αφορά μόνο τα άτομα. Κάθε ομάδα διαθέτει μία ταυτότητα που αντιστοιχεί στον κοινωνικό ορισμό της και επιτρέπει την τοποθέτησή της μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Εδώ έγκειται και η ιδιαιτερότητα της κοινωνικής ταυτότητας, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα εγκλεισμό και αποκλεισμό: ταυτοποιεί την ομάδα και τα μέλη της και ταυτόχρονα τη διακρίνει από τις άλλες ομάδες (Cuche, 2001:147). Συνεπώς, η ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο μπορεί να ορίσει την κοινωνική ταυτότητα του όχι μόνο ορίζοντας ποιος είναι κάποιος, αλλά ταυτόχρονα και ποιος δεν είναι (Smith & Bond, 2005:326).

Στην ψυχολογία η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναπτύχθηκε προκειμένου να ενσωματωθεί η κοινωνική διάσταση στην προσωπική διάσταση του ατόμου. Αντίθετα, στην κοινωνιολογία, η έννοια αυτή συνιστά μια προέκταση των εννοιών, των κανόνων και των αξιών που προσδιορίζουν τις προσδοκίες του ατομικού ρόλου (ανδρικού, γυναικείου, επαγγελματικού κ.λπ.) που μέσω της διαδικασίας της

κοινωνικοποίησης εσωτερικεύονται κι αποτελούν θεμελιώδεις πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου και έκφραση της ταυτότητάς του (Zavalloni, 1996:3334).

1.2. Πολιτισμική ταυτότητα

Τα άτομα στη συμβίωση μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο μοιράζονται συγκινήσεις, αισθήματα αλληλεγγύης και οδηγούνται να εσωτερικεύουν τα πολιτισμικά μοντέλα που τους επιβάλλονται, σε τέτοιο βαθμό, που καταλήγουν να ταυτίζονται με την ομάδα καταγωγής τους. Αν η πολιτισμική ταυτότητα οριστεί με αυτόν τον τρόπο, εμφανίζεται ως μία ουσιώδης ιδιότητα, η οποία είναι εγγενής της ομάδας, καθώς μεταβιβάζεται μέσα και διά μέσου αυτής χωρίς αναφορά στις άλλες ομάδες (Cuche, 2001:149). Όπως και η κοινωνική, έτσι, η σχέση πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση «κελύφους-περιεχομένου» και δεν αποτελεί ένα αυτόνομο τύπο ταυτότητας, ή έναν ακόμη τύπο «ανήκειν» σε κάποια άλλης τάξεως συλλογικότητα, αλλά συμπεριλαμβάνει όλους τους υπόλοιπους τύπους ταυτοτήτων (Νικολάου, 2011:186).

Η ανάπτυξη ξεκάθαρης πολιτισμικής ταυτότητας δεν αποτελεί μία απλή διαδικασία, καθώς απαιτεί από το άτομο να γνωρίσει τις στάσεις του, να μειώσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις και να αναπτύξει θετικές στάσεις απέναντι στη δική του αλλά και σε άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Αυτό απαιτεί με τη σειρά του την ικανότητα αμφισβήτησης και κριτικής προσέγγισης του ίδιου του πολιτισμού και ένα διάλογο με τους άλλους πολιτισμούς. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο μαθαίνει να αποδέχεται τον εαυτό του αναπτύσσοντας έτσι χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να δέχεται και να αντιδρά θετικότερα στο διαφορετικό (Μάρκου, 1996:54-55).

Ο πολιτισμός και η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι στατικά μεγέθη, αλλά εξελικτικές διαδικασίες που διαμορφώνονται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και είναι προϊόν της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του ατόμου κάτω από αυτές τις συνθήκες (Δαμανάκης, 2005:32). Το ευμετάβλητο του χαρακτήρα της πολιτισμικής ταυτότητας διαφαίνεται στο ότι το συγκέρασμα των χαρακτηριστικών δύο διαφορετικών πολιτισμών στην πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου ή ενός συνόλου ατόμων δημιουργεί μια νέα πολιτισμική ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 2009:33).

Το προβληματικό στοιχείο, όπως και στην περίπτωση της κοινωνικής ταυτότητας, έγκειται στο, ότι, προσδίδοντας στο άτομο μια πολιτισμική ταυτότητα, το εξομοιώνεις με τους «όμοιους» του και ταυτόχρονα το διαφοροποιείς από όλους τους άλλους. Για την αποφυγή του αποκλεισμού, της διαφοροποίησης ή και του στιγματισμού ορισμένων ομάδων από άλλες θα είναι καλό να αναφέρουμε τα εξής χαρακτηριστικά των ατόμων, ως προς την πολιτισμική ταυτότητα, που αναδεικνύουν τον πρόσκαιρο χαρακτήρα της. Η έρευνα της καθηγήτριας ψυχολογίας, Anne Campbell, αποδεικνύει ότι είναι δυνατό ορισμένα άτομα:

- να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες.
- να αλλάζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή
- να αναπτύσσουν την ικανότητα να κινούνται μεταξύ διάφορων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς, χωρίς να χάσουν την αίσθηση της ατομικής τους ταυτότητας (όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2011:186).

Συνεπώς, στόχος στην συνάντηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών δε θα πρέπει να είναι η υπέρβαση των δεσμών του υποκειμένου με τον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας του αλλά η καλλιέργεια εκείνης της ικανότητας που θα του επιτρέψει να λαμβάνει υπόψη την ρευστότητα των ορίων της πολιτισμικής ταυτότητας και να εντοπίζει τις διαφορές με τους άλλους χωρίς όμως να τις αξιολογεί και να τις ιεραρχεί.

1.3. Εθνική ταυτότητα

Η εθνική ταυτότητα ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων, των ταυτοτήτων δηλαδή που προκύπτουν από την ένταξη των υποκειμένων σε αναγνωρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες, και παραπέμπει στις ιδιότητες που λογίζεται ότι έχουν κοινές τα μέλη ενός έθνους, δηλαδή οι φορείς της εθνικής ταυτότητας (Γκότοβος, 2002:103-104). Οι ιδιότητες αυτές μπορεί να συνοψιστούν στα εξής: κοινοί θεσμοί, κοινός κώδικας δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, όπως επίσης και μια καθαρά οριοθετημένη εδαφική περιοχή. Στη διαδικασία προσδιορισμού της εθνικής ταυτότητας θεμελιώδες είναι το κριτήριο της κοινής καταγωγής, καθώς αντίθετα με την θρησκεία και τη γλώσσα δε μπορεί να αλλάξει και για αυτό τον λόγο «συνιστά αρχή απόλυτη που χτίζει σταθερές και διαρκείς διακρίσεις και επομένως αποκλεισμούς» (Κουλούρη, 2009:10).

Συνεπώς, την εθνική ταυτότητα τη διαθέτουμε ως μέλη μιας κοινωνίας, η οποία μας εντάσσει στην κοινωνική και πολιτισμική ομάδα του έθνους στο οποίο γεννιόμαστε και μεγαλώνουμε μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Όπως και οι υπόλοιπες ταυτότητες, έτσι και αυτή, δεν είναι παγιωμένη και μόνιμη, άλλα υπόκειται σε μετασχηματισμούς και αλλαγές (McCrone, 2000:351), είναι ένα ιστορικό προϊόν που αλλάζει και ανασηματοδοτείται και γι' αυτό δε θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι σταθερό και αμετάκλητο, αλλά ως μια διαδικασία εξέλιξης και αναπροσαρμογής. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εθνική ταυτότητα εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. στηρίζεται στην κατασκευή ενός συλλογικού ιστού, καθώς αναφέρεται σε μνήμες κοινής καταγωγής, παράδοσης και γενικά στην ιστορία ενός έθνους
2. οργανώνει, ανασυνθέτει και ιεραρχεί τις επιμέρους ταυτότητες
3. αποτελεί μια ταυτότητα που συνδέεται με την εσωτερίκευση ενός συναισθήματος κυριαρχίας πάνω σε μια επικράτεια.

Επομένως, η εθνική ταυτότητα αποτελεί ιστορικά ένα είδος συναισθηματικής γέφυρας μεταξύ ατόμου, κοινωνίας και κράτους, προσφέροντας στο άτομο το συναίσθημα αλληλεγγύης, το αίσθημα του «ανήκειν» και της συμμετοχής (Θεοδωρίδης, 2001:60-61).

1.4.Θρησκευτική ταυτότητα

Η θρησκεία, είτε δημιουργείται από τον ίδιο τον άνθρωπο (κοινωνική κατασκευή), είτε αποκαλύπτεται σε αυτόν (αποκαλυπτικές θρησκείες: Χριστιανισμός, Ισλαμισμός, Ιουδαϊσμός) αποτελεί φορέα συλλογικού νοήματος αλλά και στοιχείο της παράδοσης που κληροδοτείται από γενιά σε γενιά. Αυτό, ωστόσο, δεν υποδηλώνει στατικότητα, όσον αφορά την ουσία και το νόημα της θρησκείας, καθώς αυτό επαναπροσδιορίζεται διαρκώς σε αναφορά με το παρόν. Αυτή η δυναμική του φαινομένου της θρησκείας δικαιολογεί το γεγονός, ότι η τελευταία αποτελεί φορέα κοινωνικού νοήματος αλλά και στοιχείο προσδιορισμού συλλογικών ταυτοτήτων μέσα στα χρόνια, παρά την εξέλιξη της τεχνολογίας και του πολιτισμού (Ζαμπέτα, 2003:13). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η θρησκεία είναι ένα φαινόμενο που απαντάται σε όλες τις κοινωνίες και που, σύμφωνα με τον Turner (1991:11), «μπορεί να προσδιοριστεί ως ένα σύστημα συμβόλων και αξιών που μέσω της συναισθηματικής επίδρασης που ασκούν

συνενώνουν τους ανθρώπους σε μια κοινότητα και τους δεσμεύουν στην επίτευξη συλλογικών στόχων».

Η θρησκευτική ταυτότητα συντίθεται από τα στοιχεία τα οποία καθορίζουν τη θρησκευτικότητα: πίστη, λατρεία, δόγμα, διδασκαλία. Το θρήσκευμα, με αυτό τον τρόπο, γίνεται σημείο αναφοράς και διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους «έσω» και στους «έξω», λόγω του ότι οι θρησκευτικές ταυτότητες ορίζουν την ουσία και τα σύνορα των πολιτισμών. Οι διαχωριστικές αυτές γραμμές είναι ιδιαίτερα έντονες, όταν η θρησκευτική ένταξη συνοδεύεται και από γλωσσική ιδιαιτερότητα και είναι φορτισμένη από μνήμες διωγμών και πολέμων. Οι γραμμές αυτές εντείνονται, όταν οι διαφοροποιήσεις αφορούν και εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως γενειάδες, στολές, μαντίλες, σάρι, σταυρούς, καπέλα κτλ. (Βέρνικος, 2002:313).

1.5. Ατομική/Προσωπική και Συλλογική/Κοινωνική ταυτότητα

Κάθε άτομο αναπτύσσει μία προσωπική ταυτότητα που περιλαμβάνει το σύνολο των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που το χαρακτηρίζουν ως πρόσωπο και μια κοινωνική ταυτότητα που στηρίζεται στην επίγνωση ότι ανήκει σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.

Η κοινωνική ταυτότητα, όπως προαναφέρθηκε, επιτρέπει στα άτομα να αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό περίγυρο και να αυτοπροσδιορίζονται με βάση το δίπολο «δική μου-ξένη ομάδα», αποτελεί μια διαδικασία που σχετίζεται με τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και παραπέμπει σε συλλογικότητες, στο γεγονός δηλαδή ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες (Γκόβαρης, 2004:185). Η έκφραση προσωπική ταυτότητα, από την άλλη, παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, και είναι αποτέλεσμα της προσωπικής ιστορίας και της πορείας του ατόμου μέσα στο χρόνο (Γκότοβος, 2002:146-147).

Ωστόσο, η προσπάθεια του ατόμου να αποκτήσει και να δομήσει την προσωπική του ταυτότητα συνδέεται με πολύπλοκες διαδικασίες που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον που ανήκει. Άρα, γίνεται αντιληπτό πως η προσωπική ταυτότητα δε διαμορφώνεται μόνο από τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του καθενός αλλά συνδιαμορφώνεται μέσα από το κοινωνικό περίγυρο και τις αντιλήψεις που κυριαρχούν στην εκάστοτε κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκει. Υπάρχει,

συνεπώς, σχέση εξάρτησης της ατομικής ταυτότητας με τις εντάξεις του σε διάφορες συλλογικότητες (Μπερελής, 2001:43· Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:22).

Συνοψίζοντας, στην προσπάθεια απόκτησης μιας συγκεκριμένης ταυτότητας θα πρέπει, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα αποκλεισμού και κοινωνικού στιγματισμού, να ληφθούν υπόψη ορισμένα στοιχεία. Αρχικά, η ταυτότητα του ατόμου αποτελεί πυξίδα κοινωνικού προσανατολισμού και καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Θα πρέπει, ωστόσο, το άτομο να είναι σε θέση να αντιληφθεί το ευμετάβλητο του χαρακτήρα της ταυτότητας και την εξάρτησή της από τις διάφορες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει μια πιο διαλλακτική στάση απέναντι στις άλλες πολιτισμικές, κοινωνικές, εθνικές, θρησκευτικές κτλ. ομάδες.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε δυο έννοιες οι οποίες απαντώνται συχνά όπου γίνεται λόγος για ζητήματα ταυτότητας, καθώς συνδέονται με αυτή και την επηρεάζουν, αποτελώντας συχνά ένδειξη της ταυτότητας ενός ατόμου ή ενός συνόλου. Οι έννοιες αυτές είναι ο «πολιτισμός» και η «κουλτούρα».

2. Πολιτισμός - Κουλτούρα

Η παγκοσμιοποίηση, δηλαδή, η αντίληψη και οργάνωση του κόσμου ως ενιαίου, αποτελεί μία από τις κύριες μεταβολές που χαρακτηρίζει την εποχή μας και που επηρεάζει καθοριστικά τη συνολική διαμόρφωση της σύγχρονης πραγματικότητας (Αλμπάνης, 2003:17-18). Αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης είναι η συγκρότηση κοινωνικών μορφωμάτων όχι με βάση ένα κοινό, ενιαίο και ομοιόμορφο πυρήνα πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά με βάση μία ποικιλία τέτοιου είδους πυρήνων (Μάρκου & Παρθένης, 2011:53-54). Στην περίπτωση των κοινωνιών αυτών ενδέχεται να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ των αξιών της οικογένειας και των αξιών που προωθούνται από την κοινωνία μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Χρυσόχου, 2011:79). Γενικότερα, τα πολιτισμικά ανομοιογενή περιβάλλοντα φέρνουν στο προσκήνιο το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους διαμορφώνουμε σχέσεις τόσο με αντικείμενα όσο και με ανθρώπους. Ωστόσο, το πρόβλημα όσον αφορά την πολιτισμική ανομοιογένεια έγκειται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι τείνουν να θεωρούν τις διαφορετικές απόψεις επιβλαβείς (Χρυσόχου, 2011:91).

Βασική για την κατανόηση της σημασίας της πολιτισμικής ανομοιογένειας και της αιτίας των συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν είναι η ερμηνεία δυο όρων που αποτελούν την ουσία της διαφοροποίησης μεταξύ των πολιτισμικά ανομοιογενών ομάδων· των όρων «πολιτισμός» και «κουλτούρα». Οι όροι «πολιτισμός» και «κουλτούρα» έχουν βασικά γνωρίσματα τα ήθη, τα έθιμα, τη θρησκεία, την τέχνη και την επιστήμη (Πορτελάνος, 2015:42). Ο F.Braudel (2002:54-55) ονομάζει τον πολιτισμό και την κουλτούρα ως «άξονες της Ιστορίας του κόσμου», με την έννοια ότι οι όροι αυτοί ενυπάρχουν στην εξέλιξη κάθε λαού. Επιπλέον, θεωρεί ότι ο πολιτισμός δεν είναι παρά ένα σύνολο τεχνικών και πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν στον άνθρωπο να δρα επάνω στη φύση, ενώ κουλτούρα είναι οι κανονιστικές αρχές, οι αξίες, τα ιδεώδη, με άλλα λόγια το πνεύμα και γι' αυτό ο συγκεκριμένος όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη θέση των όρων καλλιέργεια και παιδεία (Braudel, 2002:56). Τέλος, θεωρεί ότι το πιο εμφανές εξωτερικό στοιχείο που επιτρέπει να διακρίνει κανείς μια «κουλτούρα» από έναν «πολιτισμό» είναι ή ύπαρξη ή η απουσία πόλεων (Braudel, 2002:70).

Κατά τον D. Cuche (2001), η ιστορική διαμόρφωση της διάκρισης μεταξύ των εννοιών «πολιτισμός» και «κουλτούρα» ανάγεται στη Γαλλία και τη Γερμανία από τον 18ο έως τον 20ο αιώνα. Η αντιπαράθεση των όρων του πολιτισμού και της κουλτούρας εντείνεται κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, όπου ο πολιτισμός συνδέεται με την επιστημονική πρόοδο, τη βιομηχανική ανάπτυξη και φορτίζεται με αρνητική έννοια, ενώ η κουλτούρα συνυφαίνεται με τις αξίες της πνευματικής και αισθητικής καλλιέργειας, της πολιτισμικής παράδοσης και ταυτότητας και φορτίζεται θετικά, καθώς συνδέεται με την ανύψωση της πνευματικότητας. Μετά τη διαφοροποίηση των όρων πολιτισμός και κουλτούρα, κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, όπου ο πολιτισμός ορίστηκε ως το άθροισμα των επιτευγμάτων της ανθρωπότητας, αναδύθηκε ο όρος «διακουλτουραλισμός» (interculturalism) που σημαίνει την αυθεντική επικοινωνία μεταξύ πολιτισμικά διαφοροποιημένων πολιτών και συνδέεται με μια παιδεία κοινών, διαχρονικών, πανανθρώπινων αξιών και δικαιωμάτων στα οποία εκπαιδεύονται όλοι οι άνθρωποι (Πορτελάνος, 2015:21,48-49).

Η γερμανική χρήση του «zivilisation» αναφέρεται, σύμφωνα με τον Tylor (όπ. αναφ. στο Botz-Bornstein, 2012), πάντα σε μια χρηστική, εξωτερική όψη του ανθρώπου και συμπεριλαμβάνεται στην έννοια «kultur», η οποία θεωρήθηκε ως η «πραγματική» ουσία των ανθρώπων και περιλαμβάνει την κοινωνία και τα επιτεύγματά τους. Για τον Tylor, συνεπώς, ο «πολιτισμός» συμπεριλαμβάνει τα στοιχεία που αποκαλούσαν οι Γερμανοί ως «κουλτούρα». Στο Primitive Culture, ο Tylor σχεδιάζει μια ολοκληρωμένη έννοια πολιτισμού-κουλτούρας ως ένα σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, το νόμο, την ηθική, τα έθιμα και οποιεσδήποτε άλλες δυνατότητες και συνήθειες που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας (όπ. αναφ. στον Botz-Bornstein, 2012:2).

Επιπλέον, πέρα από την αντιπαράθεση των δυο εννοιών τον 19ο αιώνα εμφανίζεται και μια διάσταση στη χρήση του όρου «κουλτούρα». Στη Γερμανία του 19ο αιώνα η κουλτούρα εξελίσσεται υπό την επίδραση του εθνικισμού και εμφανίζεται ως το σύνολο των ηθικών, καλλιτεχνικών και διανοητικών κατακτήσεων που συνιστούν την κληρονομιά του έθνους. Στη Γαλλία του 19ο αιώνα, αντιθέτως, η έννοια της κουλτούρας εμπλουτίζεται με μια συλλογική διάσταση και υποδηλώνει όχι μόνο τη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και το σύνολο των γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν μια κοινότητα. Στον αγγλόφωνο κόσμο, από την άλλη, η ιδέα του πολιτισμού αναπτύχθηκε αυτόνομα, χωρίς αναφορά στον όρο «κουλτούρα». Αυτό συνέβη λόγω της ιδιαιτερότητας των Βρετανικών Ανθρωπολογικών προσεγγίσεων, η

οποία δε βρήκε χρήσιμες εφαρμογές στη Γερμανική-Γαλλική διάκριση (Cuche, 2001· Botz-Bornstein, 2012).

Τα συμπεράσματα ποικίλων απόψεων και εκτιμήσεων, γύρω από το ζήτημα της εννοιολογικής διάκρισης των δύο όρων, συγκλίνουν σε έναν κοινό τόπο: Η έννοια της κουλτούρας ερμηνεύεται ως ένα ιδιαίτερο, μεταβλητό κι αμεταβίβαστο χαρακτηριστικό ενός κοινωνικού συνόλου που συνδέεται άμεσα με το θεσμό της παιδείας και με αξίες και παραδόσεις κυρίως ηθικές και πνευματικές. Κατ' αναλογία ο όρος πολιτισμός ερμηνεύεται ως ένα μεταβιβάσιμο στοιχείο από το ένα κοινωνικό σύνολο στο άλλο και με συγκριτικά περισσότερο διευρυμένο εννοιολογικό πλαίσιο, άμεσα συνδεδεμένο με τις τεχνολογικές εξελίξεις, που περιλαμβάνει αξίες και πρακτικές που είναι κοινές μεταξύ των λαών (Cuche, 2001· Μαγγίνη & Λεοντσίνη, 2016:245). Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ο πολιτισμός και η κουλτούρα αναφέρονται στο γενικό τρόπο ζωής ενός λαού. Ο πολιτισμός είναι η κουλτούρα με την ευρύτερη έννοια. Η κουλτούρα περιλαμβάνει το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός λαού, ενώ ο πολιτισμός είναι ένας «χώρος» που περιέχει μια συλλογή πολιτιστικών χαρακτηριστικών και φαινομένων (Πορτελάνος, 2002:23).

2.1. Πολιτισμός (civilisation)

Ο σύγχρονος πολιτισμός χαρακτηρίζεται από ετερότητα και πολυμορφία στη συγκρότηση κοινωνιών (Γεωργογιάννης, 2008:81). Ωστόσο, η έννοια του πολιτισμού στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας χαρακτηρίζεται από αδυναμία απόδοσης ενός καθολικού ορισμού, τόσο σε σχέση με τις διάφορες επιστήμες, όσο και διαχρονικά. Είναι δύσκολο να ορίσουμε τον πολιτισμό γιατί αποτελεί την ουσία του ποιοι είμαστε και του πώς υπάρχουμε στον κόσμο, καθώς ο πολιτισμός πηγάζει από αντιλήψεις που απέκτησαν οι άνθρωποι μέσα από την εμπειρία και την παρατήρηση σχετικά με το πώς πρέπει να ζουν μαζί ως κοινότητα και να αλληλεπιδρούν (Hollins, 2007:108). Η πλήρης περιγραφή του πολιτισμού περιλαμβάνει τόσο τα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά κριτήρια του, δηλαδή τις αξίες, τους κανόνες, τις συμπεριφορές, τους τρόπους κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, όμως, περιλαμβάνει και την ανάλυση της μεταβίβασης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών από γενιά σε γενιά (Πορτελάνος, 2015:21). Συνεπώς, η υποκειμενική θέση του όρου από την οπτική των ατόμων της

κάθε κοινωνικής ομάδας που μοιράζεται έναν κοινό πολιτισμό, όπως επίσης και ο δυναμικός, εξελισσόμενος στον χρόνο, χαρακτήρας του δικαιολογούν την απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού.

Στον ελλαδικό χώρο η ανάδυση του όρου τοποθετείται στην αρχαιότητα και προέρχεται ετυμολογικά από τη λέξη «πόλις»- «πολίτης», η οποία σήμαινε τα πολιτικά πράγματα, τη διακυβέρνηση του κράτους. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται στα «Πολιτικά» του Αριστοτέλη, όπου αναφέρεται ότι:

...η πόλη ανήκει στην κατηγορία των πραγμάτων που υπάρχουν εκ φύσεως και ο άνθρωπος είναι ένα ον προορισμένο από τη φύση να ζει σε πόλη (πολιτικὸν ζῷον) (Ενότητα 12^η) ... Τι είναι λοιπόν ο πολίτης, από αυτά γίνεται φανερό· σε όποιον δηλαδή υπάρχει η δυνατότητα να μετέχει στην πολιτική και δικαστική εξουσία λέμε ότι είναι πια πολίτης της συγκεκριμένης πόλης (Ενότητα 16^η)...

Ως νεοελληνική λέξη, γεννήθηκε στη Γαλλία, όταν ο Αδαμάντιος Κοραΐς για να αποδώσει στα ελληνικά τον όρο *civilisation* πρότεινε τη λέξη πολιτισμός. Πρόκειται για έναν σχετικά πρόσφατο νεολογισμό του 18ου αιώνα και προήλθε από τη λατινική λέξη για τον πολίτη (*civis*) που χρησιμοποιούνταν από τον 16ο αιώνα (Braudel, 2002:51-53· Botz-Bornstein, 2012:1).

Ο πολιτισμός, ως σύμβολο διαφοροποίησης, συναντάται στη Γερμανία, κυρίως, τη διάρκεια του 19ου αιώνα ως στοιχείο της στρατηγικής των υπό διαμόρφωση εθνικών κρατών για τη χάραξη συνόρων, τόσο απέναντι σε άλλα εθνικά κράτη, όσο και απέναντι σε μειονότητες στο εσωτερικό τους. Έτσι ο πολιτισμικός διαχωρισμός απέκτησε λειτουργικότητα τόσο μέσω της κατασκευής κοινωνικών ομάδων, καθώς έγινε σημείο αναφοράς της κοινωνικής τους ταυτότητας, όσο και μέσω του ανταγωνισμού στην απόκτηση οικονομικών και πολιτικών προνομίων και αγαθών (Γκόβαρης, 2004:132-133).

Ένας σύγχρονος ορισμός της έννοιας «πολιτισμός» αποδόθηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική ποικιλομορφία, που έγινε στο Παρίσι το 2001, σύμφωνα με τον οποίο «ο πολιτισμός θα πρέπει να θεωρείται ως το σύνολο των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, και ότι περιλαμβάνει, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τα πιστεύω» (UNESCO, 2001:4). Ο ορισμός αυτός είναι σύμφωνος με τα συμπεράσματα της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Πολιτιστική Πολιτική, που πραγματοποιήθηκε στο Μεξικό το 1992, της Παγκόσμιας

Επιτροπής για τον Πολιτισμό και την Ανάπτυξη και της Διακυβερνητικής Διάσκεψης για την Πολιτιστική Πολιτική υπέρ της Ανάπτυξης, που έλαβε χώρα στη Στοκχόλμη το 1998 (UNESCO, 2001).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω, ο πολιτισμός προσδιορίζει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας και των ανθρώπινων σχέσεων, επηρεάζει την κοινωνική ζωή και την ταυτότητα του ατόμου, διαμορφώνει τους θεσμούς, προσδιορίζει τις αξίες, και επενεργεί ενισχυτικά ή κατευναστικά στην ανθρώπινη φύση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Αλμπάνη (2003:53-54), «ο πολιτισμός συνιστάται στη διαφοροποίηση από τη φυσική κατάσταση του πρωτόγονου ανθρώπου, στον έλεγχο του φυσικού περιβάλλοντος και στην ανάπτυξη της ανθρώπινης πνευματικότητας. Αυτή η εξελικτική διαφοροποίηση από τον πρωτόγονο άνθρωπο είναι η ουσία του πολιτισμού μας».

Από τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση του όρου αξίζει να αναφερθεί η απόψη του Banks, που παρουσιάζει την ουσία και τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Banks (2001), «ο πολιτισμός είναι δυναμικός, σύνθετος και μεταβαλλόμενος, αποτελείται από αξίες και σχήματα συμπεριφοράς, κανόνες, γλώσσες, διαλέκτους και τη μη λεκτική επικοινωνία και δημιουργεί την ευκαιρία μετάδοσης της γνώσης στις επόμενες γενιές, ενώ ασκεί ισχυρή επίδραση στην εκπαίδευση». Γενικά, ο πολιτισμός ορίζεται ως μία δυναμική διαδικασία που αποτελεί:

- ένα ανοιχτό σύστημα, ως αποτέλεσμα του οικουμενικό χαρακτήρα του πολιτισμού
- μια ιστορική κοινωνική διαδικασία και εμπειρία, ως διαδικασία που εξελίσσεται στον χρόνο (όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004:83).

Ο Norbert Elias (όπ. αναφ. στο Botz-Bornstein, 2012), Γερμανός κοινωνιολόγος, διαπίστωσε ότι ο πολιτισμός περιγράφει μια διαδικασία η οποία αναφέρεται σε κάτι που είναι διαρκώς σε κίνηση και συνεχώς κινείται προς τα εμπρός. Σύμφωνα με την E. R. Hollins (2007:84-93), διακρίνουμε τρεις τύπους του πολιτισμού. Ο πρώτος τύπος αφορά τον πολιτισμό ως τέχνημα και συμπεριφορά και τον παρουσιάζει ως τα παρατηρήσιμα φαινόμενα που σχετίζονται κυρίως με συμπεριφορές και τελετουργίες (ενδυμασίες, τέχνες, τελετές κ.α.). Στον δεύτερο τύπο, ο πολιτισμός περιλαμβάνει τις κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις, τις αξίες και την κοσμοθεωρία που μοιράζεται μια ομάδα ανθρώπων, η οποία βασίζεται στη κοινή ιστορία, τη γεωγραφική θέση, τη γλώσσα κ.τ.λ.. Τέλος, σύμφωνα με τον τρίτο τύπο, ο οποίος είναι πιο περιεκτικός και αφηρημένος σε σχέση με τους προηγούμενους δύο, ο

πολιτισμός ορίζεται ως συναίσθημα, συμπεριφορά και νόηση με την έννοια ότι καθοδηγεί τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων. Ο Barrett (1984:54), συγγραφέας που γράφει για την ηγεσία, τις αξίες, τη συνείδηση καθώς και την πολιτισμική εξέλιξη στη κοινωνία, ορίζει τον πολιτισμό ως «το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών και των συμπεριφορών που αποκτούν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους και που τα μοιράζονται στα πλαίσια της κοινωνίας», ενώ ο Αμερικανός ανθρωπολόγος και διαπολιτισμικός ερευνητής, Hall, (1976: 16) θεωρεί ότι «ο πολιτισμός εμπεριέχεται σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, όπως η προσωπικότητα, ο τρόπος έκφρασης των ανθρώπων, ο τρόπος σκέψης και ομιλίας, ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας διαφόρων συστημάτων της κοινωνίας» κτλ.

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι η έννοια του πολιτισμού χαρακτηρίζεται από εννοιολογικό πλούτο. Ωστόσο, κοινά σημεία πολλών τοποθετήσεων σχετικά με το θέμα, που έρχονται και σε συμφωνία με τις απόψεις των μελετητών που προαναφέρθηκαν, συγκλίνουν επίσης στο ότι ο πολιτισμός αποτελεί ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα και γλωσσικούς κώδικες. Επιπλέον, υπάρχει ομοφωνία ως προς το ότι ο πολιτισμός χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα αφομοίωσης, είναι μεταβιβάσιμος, δυναμικός, επιλεκτικός και σε ορισμένες περιπτώσεις εθνοκεντρικός (Παπάς, 2001· Αλμπάνης, 2003· Βέρνικος, 2002· Γκόβαρης, 2004· Νικολάου¹, 2011· Γεωργογιάννης, 1997). Ο πολιτισμός περιλαμβάνει ένα περίπλοκο εσωτερικευμένο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών που είναι κοινό σε μια μεγάλη ομάδα ατόμων, όπως η ιστορία, οι αντιλήψεις για το σωστό και το λάθος. Όλα αυτά απορρέουν από το εθνικό και οικογενειακό υπόβαθρο και εσωτερικεύονται στις περισσότερες περιπτώσεις αυτόματα από τα άτομα αλλά εξακολουθούν να διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Μόνο, όμως όταν οι διαφορετικοί πολιτισμοί έρθουν σε επαφή και αλληλεπιδράσουν οι διαφορές τους γίνονται παρατηρήσιμες και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης μας (Tiedt, 2006:68).

Ωστόσο, η συνύπαρξη αυτή ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στον ίδιο γεωγραφικό χώρο, αν αποτελεί ένα διαχρονικό χαρακτηριστικό της ανθρωπότητας, μπορεί να προκαλέσει προβλήματα και συγκρούσεις όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Αιτία της κατάστασης αυτής αποτελεί το γεγονός ότι ο πολιτισμός, όπως προείπαμε, περιλαμβάνει τις γλώσσες, τις διαλέκτους, τους κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως επίσης και τους κανόνες και τις αξίες

κάθε κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτό, ο πολιτισμός καθοδηγεί και τη στάση της κάθε κοινότητας απέναντι στις άλλες κοινότητες, επειδή μόνο μέσα από αυτόν μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις συμπεριφορές των άλλων και να τις αξιολογήσουμε (Βέρνικος, 2002:22). Συνεπώς, ο τρόπος προσέγγισης και κατανόησης των «άλλων», των διαφορετικών χαρακτηρίζει το είδος της κοινωνίας και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική πολιτική που εφαρμόζεται για τους μη έχοντες κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο.

2.2.Κουλτούρα (Culture)

Η λέξη «κουλτούρα» απαντάται για πρώτη φορά στο λατινικό λεξιλόγιο τον 1^ο π.Χ. αιώνα σε έργο του Κικέρωνα με μεταφορική χρήση, ως καλλιέργεια της ψυχής, και προέρχεται από το λατινικό ρήμα colo-colere (καλλιέργεια της γης) (Αθανασόπουλος, 1990:30-31· Μαγγίνη & Λεοντσίνη, 2016:244). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε περίπου 15 αιώνες αργότερα ως καλλιέργεια του νου (Πασχαλίδης & Χαμπούρη, 2002:33).

Μέχρι το τέλος του 17ου αι. εξακολουθούσε να σημαίνει την πράξη του καλλιεργείν, ενώ από τον 18ο αι. ο όρος «κουλτούρα» άρχισε να επιβάλλεται με το μεταφορικό του νόημα, ως καλλιέργεια των τεχνών, των γραμμάτων και των επιστημών και σταδιακά άρχισε να συνδέεται με τις ιδέες των Διαφωτιστών για την πρόοδο, την εξέλιξη και την εκπαίδευση (Cuche, 2001:19). Με αυτό τον τρόπο, ο όρος «κουλτούρα» συνδέεται με τη διαδικασία κοινωνικής ανέλιξης της αστικής τάξης μέσα από την πνευματική καλλιέργεια. Ωστόσο, ο διαφορετικός ρυθμός ανέλιξης και αναγνώρισης της αστικής τάξης στη Γαλλία, την Αγγλία και τη Γερμανία οδηγεί στη διαφορετική υιοθέτηση του όρου. Από την μια, στην Γαλλία και την Αγγλία, η αστική τάξη μέσα από τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή τύγχανε κοινωνικής αναγνώρισης, ενώ στη Γερμανία απομονωμένη από τα πολιτικά δρώμενα επέλεξε να στραφεί στο χώρο του πνεύματος, της τέχνης και των γραμμάτων, προκειμένου να εκφραστεί ελεύθερα και να δημιουργήσει (Πασχαλίδης & Χαμπούρη, 2002:33). Έτσι, η γερμανική έννοια της κουλτούρας διαφοροποιείται από τις άλλες κουλτούρες και αποτελεί ένδειξη της των χαρακτηριστικών της ταυτότητας ενός λαού μέχρι που τον 19ο αι., αρχίζει να αποτελεί διακριτικό γνώρισμα όλου του γερμανικού έθνους, συνδέεται με την έννοια της ιδιοφύιας ενός λαού και εδραιώνει τις εθνικές διαφορές (Cuche, 2001:26).

Μέχρι τις αρχές του '30, η έννοια της κουλτούρας ήταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ Άγγλων και Αμερικάνων ανθρωπολόγων. Το 1871, ο Άγγλος ανθρωπολόγος, Edward Tylor, (όπ. αναφ. στον Lowie, 1917:263) όρισε την κουλτούρα ως «το σύμπλεγμα που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις τέχνες, τις ηθικές αξίες, τα έθιμα και τις συνήθειες που χαρακτηρίζουν το άτομο ως μέλος μιας κοινωνίας». Το 1930, ο Boas (1930:79), Γερμανοαμερικανός ανθρωπολόγος και πρωτοπόρος της σύγχρονης ανθρωπολογίας, με το άρθρο «Ανθρωπολογία» στην εγκυκλοπαίδεια των Κοινωνικών επιστημών θεωρεί ότι «η κουλτούρα συμπεριλαμβάνει όλες τις κοινωνικές συνήθειες μιας κοινότητας, το πως αντιδρούν τα άτομα στις συνήθειες της ομάδας στην οποία ανήκουν και τα προϊόντα της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως καθορίζονται από τις συνήθειες». Ο Γάλλος ανθρωπολόγος, Lévi-Strauss, από την άλλη παραθέτει την θεωρία του για την κουλτούρα στη «Δομική Ανθρωπολογία» (1963), σύμφωνα με την οποία, «η κουλτούρα είναι ένα σύστημα συμβολικής επικοινωνίας με υποκείμενες δομές που είναι κοινές σε όλες τις κοινωνίες ανεξάρτητα από τις διαφορές τους». Μέσα από τις αναλύσεις του έδειξε ότι τα πρότυπα των δομών, συμπεριλαμβανομένης της συμπεριφοράς και της σκέψης, είναι καθολικά σε όλες τις κοινωνίες. Ο E. H. Schein (2004:25-26), καθηγητής του M.I.T., διακρίνει τρία επίπεδα κουλτούρας. Το πρώτο επίπεδο αποτελούν τα τεχνουργήματα (Artifacts), που περιλαμβάνουν παρατηρίσιμα στοιχεία, όπως την αρχιτεκτονική, τη γλώσσα, την τεχνολογία και τα προϊόντα της, τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, το είδος ντυσίματος, τους τρόπους συμπεριφοράς, τα τελετουργικά κ.τ.λ. Το δεύτερο επίπεδο (Espoused Beliefs and Values) περιλαμβάνει τις ενστερνιζόμενες πεποιθήσεις, αξίες και στρατηγικές, οι οποίες συχνά εκπορεύονται από τις απόψεις των «αρχηγών» μιας ομάδας (Schein, 2004:28), ενώ το τρίτο (Basic Underlying Assumptions) αναφέρεται στις δεδομένες υποβόσκουσες θεωρήσεις, υποθέσεις ή πεποιθήσεις που διαπνέουν όλα τα μέλη μιας ομάδας ως προς ένα ζήτημα και που απορρέουν από την επαναλαμβανόμενη επιβεβαίωση των αρχικών υποθέσεων (Schein, 2004:30-31).

Οι έννοιες του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας» πέρα από τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζουν στο περιεχόμενό τους, στη σημασία και στον τρόπο χρήσης και έκφρασής τους, παρουσιάζουν μια κοινή βάση: τη διαίρεση των ατόμων σε διακριτές ομάδες ή κοινότητες με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση, επομένως, για την αναγνώριση, την ανάδυση και την καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού και της κουλτούρας μας, η ύπαρξη ενός άλλου,

διακριτού πολιτισμού ή κουλτούρας στον ίδιο γεωγραφικό χώρο. Αυτό συντελείται αναπόφευκτα, όπως προαναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, μέσα από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, το οποίο εκφράζεται μέσα από τον όρο της «πολυπολιτισμικότητας», ο οποίος θα αναλυθεί παρακάτω.

3. Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμικότητα

Οι αλλαγές που συντελούνται σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο σε παγκόσμια κλίμακα διαμορφώνουν νέα δεδομένα επηρεάζοντας την δημογραφική σύνθεση των κοινωνιών, καθώς όλο και περισσότερο διαφοροποιημένες ομάδες ανθρώπων έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και καλούνται να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο. Η κατάσταση αυτή εκφράζεται μέσα από τον όρο «πολυπολιτισμικότητα». Γενικότερα, η πολυπολιτισμικότητα ιστορικά αποτελεί τον κανόνα κι όχι την εξαίρεση και είναι αποτέλεσμα διαφόρων αιτιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα κράτη είναι από τη σύστασή τους πολυφυλετικά και πολυπολιτισμικά (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία κ.ά.), άλλοτε η πολυπολιτισμικότητα οφείλεται στην απο-αποικιοποίηση παλιών μητροπολιτικών αυτοκρατοριών (Γαλλία, Αγγλία, Ολλανδία κ.ά.), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις είναι αποτέλεσμα της οικονομικής μετανάστευσης (Γερμανία, Σουηδία κ.ά.). Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, συνυπάρχουν περισσότεροι από ένας λόγοι (Νικολάου, 2011:288).

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ιδέα του πολιτισμικού πλουραλισμού και η πολυπολιτισμικότητα αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δομικό γνώρισμα των μεταναστευτικών κοινωνιών λόγω μιας σειράς μειονοτικών κινημάτων στις ΗΠΑ, τον Καναδά και τη Μεγάλη Βρετανία. Κυρίως τα φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης συνέβαλαν στη συνείδηση της διαφορετικότητας των μεταναστών και στην έναρξη ενός αγώνα για την αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς, τη θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση του πολιτισμού τους στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Από τη δεκαετία του '70, ως κριτήριο πολυπολιτισμικότητας οριζόταν η ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων, οι οποίες θεωρούνταν ως φορείς στατικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, και η έννοια της εθνότητας άρχισε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον επιστημονικό λόγο, τόσο στην κοινωνικοποίηση και την ανάλυση της πολυπολιτισμικότητας, όσο και στον τρόπο νοηματοδότησης των διαφορών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης, 2004:53-55). Η θεωρία της πολυπολιτισμικότητας υποστηρίζει ότι η κοινωνία αποτελείται από μια κυρίαρχη ομοιογενή ομάδα και από μικρές ομάδες που η καθεμιά φέρει τον δικό της πολιτισμό. Προκειμένου να υπάρξει ενότητα θα πρέπει κάθε ομάδα να γνωρίσει τους άλλους πολιτισμούς, να τους αποδεχτεί ως ισότιμους και να καθορίσει τις κοινές αξίες που θα συντελέσουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας

(Γεωργογιάννης, 2008:83). Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education- NCATE) ως πολυπολιτισμικότητα ορίζονται «οι διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν» (όπ. αναφ. στο Krummel, 2013:1).

Στον ελλαδικό χώρο, οι ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της χώρας μέσα στη πάροδο του χρόνου και δε συνδυαζόταν πάντα με την έλευση μεταναστευτικών ρευμάτων. Ούτε θα εκλείψει βέβαια η πολυπολιτισμικότητα όταν οι αλλοδαποί μάθουν την ελληνική γλώσσα (Νικολάου, 2011:289), καθώς η πολυπολιτισμικότητα, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, αφορά τη συμβίωση και τη συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικούς πολιτισμούς και πολιτισμικές παραδόσεις. Αποτελεί, συνεπώς, μια διαδικασία μέσα από την οποία καλούμαστε να δούμε μέσα από τις διαφορές τη συνάφεια που έχουν μεταξύ τους όλοι οι άνθρωποι (Βέρνικος, 2002:38,52). Η πολυπολιτισμικότητα δεν σημαίνει επιλογή ανάμεσα σε μια ποικιλία πολιτιστικών ταυτοτήτων και ως εκ τούτου δεν αποτελεί απειλή για τις διάφορες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες (Taylor, 1997:11). Αντίθετα, είναι στοιχείο πολιτισμικής και δημοκρατικής εξέλιξης (Γεωργογιάννης, 2008:81).

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας πάντως ποίκιλλε και ποικίλλει από χώρα σε χώρα και εξαρτάται από την κυρίαρχη κουλτούρα και την ιδεολογία της. Ωστόσο, στη Δύση τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια όλο και μεγαλύτερη τάση για την ισότιμη και απροκατάληπτη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με στόχο τη συνεννόηση και την επικοινωνία μέσα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο και, εντέλει, τη δημιουργική σύνθεση που θα είναι επωφελής για όλους. Τη θέση αυτή συνηθίζουμε να αποκαλούμε «διαπολιτισμικότητα» (Νικολάου², 2011:288· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:78· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Από τα τέλη της δεκαετίας του '70, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται «στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2007:58).

Γενικά, όταν μιλάμε για διαπολιτισμικότητα εννοούμε ότι άτομα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, ή συνήθειες έρχονται σε επαφή σε μια προσπάθεια οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και αναφέρεται σε κοινωνικές συνθήκες κατά τις οποίες υπάρχει αλληλεπίδραση και

συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Pentini, 2005:42· Γεωργογιάννης, 2008:84· Πορτελάνος, 2015:61,173). Με τη διαπολιτισμικότητα, η συνάντηση των επιμέρους πολιτισμών επιτρέπει την αλληλεπίδραση, την επίλυση των προβλημάτων και την επίτευξη του αγαθού για όλη την ανθρωπότητα (Πορτελάνος, 2015:172). Συνεπώς, η διαπολιτισμικότητα είναι μία δυναμική διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και περαιτέρω ανάπτυξης των πολιτισμών με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δίνεται σε όλους τη δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και εμπλουτίζοντας την παράλληλα με στοιχεία της ταυτότητάς του άλλου (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:31). Η πρόθεση «διά» του όρου «διαπολιτισμικότητα» αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη που χαρακτηρίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:21).

Η διαπολιτισμικότητα ξεκινά από μια ιδεαλιστική βάση, στο κέντρο της οποίας τοποθετείται ο άνθρωπος και τα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν την ταυτότητά του, όπως η βιογραφία του, η φυλή του, ο πολιτισμός του, η μόρφωσή του, οι γνώσεις του, η γλώσσα του και ο τρόπος ζωής του. Προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας είναι ο σεβασμός της ταυτότητας του «άλλου», η αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η επαφή μεταξύ των ανθρώπων. Συνεπώς, οι προϋποθέσεις για μια διαπολιτισμικότητα εντοπίζονται στην «ανοιχτότητα» του εαυτού και των κοινωνιών για τη γνωριμία και την αποδοχή του άλλου ως μέρος του όλου (Πορτελάνος, 2015:173). Σύμφωνα με αυτό, η διαπολιτισμικότητα δεν προϋποθέτει τόσο την αλλαγή ή τον επαναπροσδιορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας κανενός εκ των εμπλεκόμενων, όσο την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών, όπως επίσης και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα σε ένα πλαίσιο ανεκτικότητας, αποδοχής της ετερότητας, διάθεσης για διάλογο και συνεργασίας. Άρα, διαπολιτισμικότητα υπάρχει όταν επιτύχουμε την επικοινωνία, τη συνεννόηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς συγκρούσεις παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους (Νικολάου, 2011:289).

Ειδικότερα, ως αρχές της διαπολιτισμικότητας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε:

- την προώθηση από κάθε πολιτισμό ισότιμων ηθικών αξιών, όπως της αγάπης, της ειρήνης και της δικαιοσύνης

- το «άνοιγμα» προς τους άλλους και ποιοτική επικοινωνία των πολιτισμών και των πολιτών διαφορετικών πολιτισμών (Πορτελάνος, 2015:184-185).

Στην ελληνική κοινωνία, τα τελευταία κυρίως χρόνια, λόγω της έλευσης πολλών μεταναστευτικών ρευμάτων, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικότητα που χαρακτηρίζει τη σύνθεσή της, χωρίς ωστόσο, το γεγονός αυτό να οδηγεί αυτόματα στην αντιμετώπιση και την παιδαγωγική διαχείρισή της. Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει μία υπάρχουσα κατάσταση, ενώ διαπολιτισμικότητα το τι θα έπρεπε να είναι. Συνεπώς, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Η πολυπολιτισμικότητα είναι δεδομένη, η διαπολιτισμικότητα όμως όχι (Parekh, 2000· Δαμανάκης, 2005:39). Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο εκπαιδευτικός της τάξης έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά με την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία της τάξης του στοχεύοντας στο να την αντιμετωπίσει δημιουργικά προς όφελος όλων των παιδιών. Και αυτό μπορεί μόνο να επιτευχθεί όταν δεν υπάρχουν στοιχεία αντιπαλότητας, καθώς μόνο τότε η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα χώρο που δίνει τη δυνατότητα του πνευματικού και πολιτισμικού ανοίγματος, του να αναγνωρίσουμε δηλαδή άλλες νοοτροπίες και άλλους τρόπους ζωής. Η διαπολιτισμικότητα, επομένως, μπορεί να οριστεί και ως σύνολο σχέσεων μεταξύ παιδιών, μεταξύ οικογενειών των παιδιών, που πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο αλλά και ανάμεσα στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και αυτή των οικογενειών (Pentini, 2005:42,53-54). Επομένως, ο διαπολιτισμός δεν περιλαμβάνει μόνο την καλλιέργεια των ατομικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και τη διεύρυνση των ατομικών οριζόντων, αλλά αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος δικαιοσύνης και ισότητας που θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία (Μάρκου & Παρθένης, 2011:8).

Η ανεπιτυχής διαχείριση, ωστόσο, της πολυπολιτισμικότητας σε μια κοινωνία και η αδυναμία εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικότητας για την αρμονική συμβίωση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μελών μιας κοινωνίας οδηγούν σε καταστάσεις αποξένωσης και στιγματισμού των μειονοτικών ομάδων με την έκφραση ρατσιστικών διαθέσεων, στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκατειλημμένης αντιμετώπισης από μέρους του γηγενή πληθυσμού.

4. Κοινωνικός στιγματισμός

Οι άνθρωποι εμφανίζουμε μια αδυναμία ως κοινωνικά όντα να ανεχθούμε όσους δεν εμφανίζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με εμάς και τους αντιμετωπίζουμε συχνά ως απειλή. Η κατάσταση αυτή συνοδεύεται σχεδόν πάντα από αισθήματα φόβου, θυμού και συχνά εχθρότητας. Σε αυτό συμβάλλουν από τη μια τα στερεότυπα, ως προϊόντα ασυνείδητων διεργασιών, και από την άλλη οι προκαταλήψεις, ως αποτέλεσμα συνειδητών διεργασιών (Δραγώνα & Φραγουδάκη, 2001:24-25), με τρόπο που να εξυψώνουν αφενός την ομάδα στην οποία ανήκουμε και αφετέρου να αμαυρώνουν την ομάδα των άλλων.

Η μετανάστευση είναι μία διαδικασία που συνδέεται αναπόφευκτα με εμπειρίες ασυνέχειας: γεωγραφικής, επαγγελματικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής (Γκότοβος, 2002:209). Η μαζική και απρογραμματίστη είσοδος ατόμων σε μια χώρα, όπως συνέβη στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, οδηγεί στη συνύπαρξη και συμβίωση των γηγενών με πολιτισμικές ομάδες των οποίων δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τον τρόπο ζωής κ.τ.λ. Το γεγονός αυτό προκαλεί δυσπιστία ή ακόμα και συμπεριφορές που κυμαίνονται από την άρνηση επικοινωνίας, επαφής μέχρι και επιθέσεις (Μάρκου & Παρθένης, 2011:11). Ένας ακόμη παράγοντας που συντελεί στην αποξένωση και την εχθρική αντιμετώπιση των «ξένων» είναι η κρίση των αξιών και ο κατακερματισμός της προσωπικότητας των ατόμων που μαστίζουν τη σύγχρονη κοινωνία και που οδηγούν στην αναζήτηση βασικών στοιχείων της ταυτότητάς μας όπως είναι η εθνική καταγωγή και προγονολατρεία (Kristeva, 1997:20).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστούν ορισμένοι όροι που συνδέονται αναπόφευκτα με το φαινόμενο του κοινωνικού στιγματισμού και αποκλεισμού. Ο όρος «στίγμα», ετυμολογικά, προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη στίζω, η οποία σημαίνει χαράζω και αναφέρεται σε ένα σημάδι του δέρματος. Στην αρχαία Ελλάδα συνήθιζαν να χαράσσουν σημάδια στο σώμα κάποιου για να δηλώσουν τη μειωτική κοινωνική θέση του, το ότι δηλαδή μπορεί να ήταν σκλάβος, εγκληματίας ή προδότης (Μπαμπινιώτης, 1998:1676). Ο όρος μειονότητα χρησιμοποιείται για να δηλώσει το όριο ανάμεσα σε ένα τμήμα του πληθυσμού και στην υπόλοιπη πληθυσμιακή ομάδα ή ανάμεσα σε δύο επιμέρους τμήματα του πληθυσμού, τα οποία συναποτελούν το γενικό πληθυσμό του εθνικού κράτους. Οι δύο κυρίαρχοι τύποι μειονοτήτων είναι η θρησκευτική και η εθνική μειονότητα (Γκότοβος,

2002:154156). Εθνική μειονότητα είναι μια κοινότητα ανθρώπων που ζει σ' ένα κράτος διαφορετικό από αυτό από το οποίο προέρχεται, ενώ τα μέλη της κοινότητας αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στο έθνος που είναι το κυρίαρχο στο κράτος στο οποίο ζουν (Βέρνικος, 2002:122). Επιπλέον, όσον αφορά τη θρησκευτική μειονότητα, οι φυλετικές προκαταλήψεις που πηγάζουν από τις θρησκευτικές παραδόσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία σε όλες τις κοινωνίες και δικαιολογούν συμπεριφορές κοινωνικής απόρριψης, των αλλόδοξων και αλλόφυλων «στοιχείων» (Βέρνικος, 2002:100).

Δεδομένου ότι βρίσκονται σε μειονοτική θέση στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας, είναι δυνατόν οι μετανάστες και οι άλλες μη κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες να αναπτύξουν μια μειονοτική ταυτότητα. Αυτή η ταυτότητα βασίζεται στη διαφορά κουλτούρας τους (Χρυσόχοου, 2011:94-95). Όμως, το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι οι μειονοτικές ταυτότητες συχνά υποτιμώνται με αποκορύφωμα την ανάπτυξη και εκδήλωση ρατσιστικών διαθέσεων, στάσεων, απόψεων και πράξεων.

4.1.Ρατσισμός

Ετυμολογικά, οι όροι «ράτσα» και «ρατσισμός» προέρχονται από την ισπανική λέξη «raza» και την πορτογαλική λέξη «raça» (περί τον 13ο αι.), οι οποίες έχουν ως ρίζα τους την αραβικής προέλευσης λέξη «ras» που σημαίνει «κεφάλι», καθώς ο νομαδικός τρόπος ζωής που είχαν υιοθετήσει, επέβαλε στον καθένα από αυτούς να γνωρίζει την καταγωγή του και να την έχει μέσα στο «κεφάλι» του, έτσι ώστε με τον τρόπο αυτό να ξεχωρίζει από τις άλλες φυλές (Μίτιλης, 1998:57-58). Από την εποχή του Ομήρου η λέξη «φυλή» περιγράφει μια ομάδα ανθρώπων με κοινούς γεννήτορες ή κοινή κατοικία. Στις λατινογενείς γλώσσες η αντίστοιχη λέξη, race, προέρχεται από τον όρο generatio (γενεά) και αρχικά είχε σημασία παρόμοια με αυτήν της ελληνικής λέξης «φυλή». Στη σημερινή εποχή οι λέξεις φυλή και race αναφέρονται σε κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων βάσει των φαινοτύπων και συνδέονται με την ιστορία του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων που είχαν ως αφετηρία την αποικιοκρατία και που κορυφώθηκαν κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου (Βέρνικος, 2002:53-54).

Γενικά, ο ρατσισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και διάκρισης ανθρώπων που ορίζονται ως διαφορετικοί είτε βάσει του χρώματος, είτε βάσει της εθνότητάς τους (Wetherell, 2004:255· Tiedt, 2006:371).

Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Miles (1989), «στην καρδιά του ρατσισμού βρίσκεται η διαδικασία νοηματοδότησης του «άλλου», δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι κοινότητες» και δημιουργείται ο διαχωρισμός μεταξύ των «εαυτών» και των «άλλων» (όπ. αναφ. στο Wetherell, 2004:259). Επιπλέον, ο ρατσισμός σηματοδοτεί ένα σύστημα διαφορετικότητας που συνήθως χρησιμοποιείται για να υποβαθμίσει τους άλλους (Βέρνικος, 2002:53-54), ενώ οι ρατσιστικές πρακτικές, μέσω των οποίων εκφράζεται, έχουν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση άνισων σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στις ομάδες. Συνεπώς, ο ρατσισμός δεν περιορίζεται στη διαπίστωση ότι στον πλανήτη γη κατοικούν άνθρωποι που ανήκουν σε διαφορετικές φυλές, ούτε στην αντίληψη ότι κάποιες από αυτές είναι ανώτερες και κατώτερες, αλλά προχωρά στο αυθαίρετο αξίωμα, ότι οι ανώτερες έχουν το δικαίωμα να εξουσιάζουν και να εκμεταλλεύονται τις κατώτερες (Μάρκου & Παρθένης, 2011:12).

Οι μορφές με τις οποίες συνήθως εκφράζεται ο ρατσισμός είναι οι εξής:

- Φυλετισμός/ρατσιστική διάκριση: στηρίζεται στην ύπαρξη τεσσάρων φυλών (λευκή, κίτρινη, κόκκινη και μαύρη φυλή) και της φυλετικής ιεράρχησης των ανθρώπων σε ανώτερους και κατώτερους.
- Καθημερινός ρατσισμός: αποτελεί μια συμπεριφορά που στηρίζεται σε ρατσιστικά κριτήρια, αποτελεί καθημερινή συνήθεια και αφορά το σχολιασμό κάποιων ατόμων, την υπονόμευση των δικαιωμάτων τους και τη στέρηση της προσβασιμότητας σε απλά πράγματα.
- Κοινωνικός ρατσισμός: είναι οι διακρίσεις που στερούν από τον άνθρωπο τα βασικά του δικαιώματα λόγω κοινωνικής καταγωγής και έχουν ως συνέπεια τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση (Μάρκου & Παρθένης 2011:77-79).

Επιπλέον, μπορούμε να κάνουμε διάκριση μεταξύ θεσμικού και προσωπικού ρατσισμού. Ο προσωπικός ρατσισμός αποδίδεται με τις έννοιες της φυλετικής διάκρισης και της ρατσιστικής προκατάληψης που έχουν ως αποδέκτη φυσικά πρόσωπα και ομάδες, ενώ με τον θεσμικό ρατσισμό εννοούμε τις κοινωνικές ομάδες που παρεμποδίζουν άτομα μιας μειονοτικής ομάδας να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τον γηγενή πληθυσμό. Συνεπώς, ο θεσμικός ρατσισμός αναπαράγεται, εφόσον η διαφορετικότητα και διαφοροποίηση θεωρούνται ταυτόσημες με την κοινωνική ανισότητα (Μάρκου & Παρθένης 2011:77-79).

Οι διάφορες διαστάσεις και προεκτάσεις του ρατσιστικού φαινομένου φαίνεται να έχουν ισχυρές βάσεις στις δομές και λειτουργίες της κοινωνίας. Επομένως, προκειμένου να ληφθούν μέτρα κατά του ρατσισμού κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στις ρίζες που έχει στις κοινωνικές δομές, στις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα θεσμοθετημένα μέτρα μιας κοινωνίας, που καθιστούν δύσκολη την αντιμετώπισή του. Αρχικά, σε σχέση με τις αντιλήψεις απαιτείται η συνειδητοποίηση και η διόρθωση των λαθεμένων απόψεων που προάγουν τον ρατσισμό. Ως προς τις στάσεις, οι οποίες πολλές φορές διαμορφώνονται σκόπιμα προκειμένου να αναπτυχθεί δυσπιστία, φόβος ή και εχθρότητα προς μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, τα άτομα θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν είτε ότι αυτές έρχονται σε σύγκρουση με βασικά συστήματα αξιών, είτε ότι από την ύπαρξη τέτοιων στάσεων κινδυνεύουν πολύ σημαντικότερα αγαθά. Σε σχέση με τις συμπεριφορές, οι φορείς ρατσιστικών συμπεριφορών θα πρέπει να κατανοήσουν ότι ο ρατσισμός υπονομεύει τα θεμέλια του πολιτισμού. Τέλος, ως προς τα θεσμοθετημένα μέτρα για διακρίσεις εις βάρος πολιτικά ανίσχυρων ομάδων που λαμβάνουν οι κυβερνήσεις λόγω πιέσεων που ασκούν ορισμένοι πολίτες θα πρέπει να αντιληφθούν ότι κάτι τέτοιο υπονομεύει το δημοκρατικό πολίτευμα, καθώς ενισχύει τις ρατσιστικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές, και μέσω αυτών ενδυναμώνει τα ακροδεξιά πολιτικά κινήματα (Τσιάκαλος, 2000:165-166).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ο ρατσισμός ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στα οποία θα αναφερθούμε στις επόμενες ενότητες (Γκόβαρης, 2004:60-61). Γενικά, τα στερεότυπα και προκαταλήψεις αποτελούν αυτονόητα στοιχεία της ανθρώπινης σκέψης, με την έννοια ότι οι άνθρωποι σχεδόν πάντοτε προβαίνουμε σε γενικεύσεις μέσα από τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκτούμε, τις οποίες χρησιμοποιούμε στις σχέσεις μας με πράγματα, καταστάσεις και ανθρώπους (Τσιάκαλος, 2000:139).

4.2.Προκατάληψη

Οι προκαταλήψεις, όπως προαναφέραμε, αποτελούν κατηγοριοποιήσεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας και μας διευκολύνουν στην καθημερινή μας ζωή ως άμεσα βοηθήματα προσανατολισμού. Ωστόσο, μετατρέπονται σε πρόβλημα για τους φορείς τους, όταν χρησιμοποιούνται ως δεδομένη γνώση, καθώς μπορεί να

συνεπάγονται σημαντικούς αυτοπεριορισμούς σε πολλούς τομείς και μετατρέπονται σε κοινωνικό πρόβλημα όταν οι φορείς τους έχουν δύναμη και τη χρησιμοποιούν για να ασκήσουν εξουσία εις βάρος αυτών που αποτελούν στόχο των προκαταλήψεων. Βλέπουμε, επομένως, ότι οι προκαταλήψεις από προσωπική υπόθεση του φορέα τους μετατρέπονται σε πρόβλημα αυτών που είναι στόχος τους από τη στιγμή που οι πρώτοι εκφράζουν την επιθυμία και έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν εξουσία εις βάρος των τελευταίων. Έτσι, η προκατάληψη μετατρέπεται σε ρατσισμό.

Μεταξύ ρατσισμού και προκατάληψης παρεμβάλλονται δύο στοιχεία που είναι απαραίτητα για να γεννηθεί ή να τροφοδοτηθεί από την τελευταία ο ρατσισμός. Το πρώτο είναι η δύναμη, η εξουσία και η δυνατότητα χρήσης της εις βάρος του στόχου των προκαταλήψεων. Το δεύτερο είναι η διάθεση των ατόμων που έχουν προκαταλήψεις να φερθούν ρατσιστικά. Η διάθεση είναι αποτέλεσμα γενικότερων στάσεων των ανθρώπων απέναντι σε προβλήματα τέτοιου είδους. Οι στάσεις όμως των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης σε βασικές αξίες που ορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους και κυρίως απέναντι σε αδύναμους ανθρώπους (Τσιάκαλος, 2000:143-144). Σύμφωνα με τον D. Milner (όπ. αναφ. στο Μίτιλης, 1998:60), τα βασικά στοιχεία που ορίζουν τη προκατάληψη αναφέρουν ότι αυτή: α) είναι μία άκαμπτη στάση που δύσκολα διαφοροποιείται και μεταβάλλεται, β) βασίζεται σε μία λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση, γ) αποτελεί προκατειλημμένη κρίση και δ) είναι μια στάση που προδιαθέτει το άτομο να δράσει ευνοϊκά ή δυσμενώς απέναντι σε μία ομάδα. Γενικά, οι προκαταλήψεις λειτουργούν υποβιβάζοντας την ποικιλότητα των γνωρισμάτων μιας κοινωνικής ομάδας σε υπεραπλουστευμένες κατηγορίες αλλά ταυτόχρονα ενέχουν την πιθανότητα λάθους (Γκόβαρης, 2004:60). Το λάθος στηρίζεται κυρίως στο γεγονός ότι οι προκαταλήψεις συνήθως αυτοεπιβεβαιώνονται ως αποτέλεσμα της τάσης που έχουν τα προκατειλημμένα άτομα να αποφεύγουν σχετικές με τις προκαταλήψεις καταστάσεις και άνθρωπους (Τσιάκαλος, 2000:140). Είναι, επομένως, ιδιαίτερα σημαντικό, προκειμένου να αρθούν οι προκαταλήψεις, τα άτομα να έρθουν σε επαφή. Ο Αμερικάνος ψυχολόγος, Allport, το 1954, (όπ. αναφ. στη Χρυσοχόου, 2011:179) προσδιόρισε τέσσερις προϋποθέσεις οι οποίες πρέπει να πληρούνται ώστε να δημιουργηθούν οι βέλτιστες συνθήκες για τη διομαδική επαφή που μπορεί να συμβάλει στη μείωση της προκατάληψης. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι εξής:

- ισότιμη κοινωνική θέση μεταξύ των ομάδων. Εάν οι ομάδες που βρίσκονται σε επαφή δεν θεωρούνται ότι έχουν ισότιμη κοινωνική θέση, τότε τα αρνητικά στερεότυπα μπορεί να ενισχυθούν και να διατηρηθούν.
- κοινωνική και θεσμική υποστήριξη. Προκειμένου να είναι ωφέλιμη, η επαφή θα πρέπει να επιδοκιμάζεται και να υποστηρίζεται από τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες.
- συνεργατική αλληλεξάρτηση. Στο βαθμό που οι ομάδες, οι οποίες βρίσκονται σε επαφή, είναι αλληλεξαρτώμενες, αυτή η σχέση χρειάζεται να είναι συνεργατική. Αν προκύψει ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων, η επαφή δεν θα είναι ωφέλιμη για τη μείωση της προκατάληψης.
- δυναμική εξοικείωσης. Η επαφή θα πρέπει να έχει επαρκή διάρκεια, συχνότητα και εγγύτητα, ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη στενών σχέσεων. Εάν η επαφή είναι επιφανειακή και δεν υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, τότε η προκατάληψη όχι μόνο δε θα μειωθεί, αλλά υπάρχει και κίνδυνος να αυξηθεί.

Αντίστοιχο ρόλο με αυτόν της προκατάληψης διαδραματίζει και το στερεότυπο. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι το στερεότυπο ενδέχεται να είναι είτε θετικό είτε αρνητικό, σε αντίθεση με την προκατάληψη, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις δημιουργεί σοβαρά προβλήματα περιθωριοποίησης και αρνητικής αντιμετώπισης από το σύνολο της κοινωνίας προς εκείνο τον πληθυσμό, στον οποίο αναφέρεται.

4.3. Στερεότυπο

Ο δημοσιογράφος Walter Lippmann, το 1922, δανείστηκε τη λέξη «στερεότυπο» (μεταλλικό καλούπι που χρησιμοποιείται για να τυπώνονται επανειλημμένα στο χαρτί πανομοιότυπα σύμβολα χαρακτήρων) από το χώρο της τυπογραφίας και την εισήγαγε στις κοινωνικές επιστήμες. Η προέλευση της λέξης είναι ελληνική (στερεός + τύπος). Σύμφωνα με τον Lippmann, τα στερεότυπα αντιστοιχούσαν σε σταθερές, πανομοιότυπες εικόνες στο μυαλό των ανθρώπων. Ο Lippmann θεωρούσε ότι αυτές οι ανθεκτικές εικόνες συνιστούν μια διαστρεβλωμένη αναπαράσταση του κόσμου (όπ. αναφ. στο Augoustinos & Walker, 1996:209).

Τα στερεότυπα είναι μία απλουστευμένη και τυποποιημένη αντίληψη ή εικόνα που συχνά κατέχουν από κοινού οι άνθρωποι για μία άλλη ομάδα που βασίζονται στη σκέψη ότι υπάρχουν κοινές ιδιότητες και χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας που την χαρακτηρίζουν. Οι γενικεύσεις αυτές δημιουργούν με τη σειρά τους προκαταλήψεις και πολλές φορές οδηγούν στο στιγματισμό και την απομόνωση των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:21). Το φύλο, η εθνικότητα, η ηλικία, η εκπαίδευση, ο πλούτος κ.α. αποτελούν την βάση του στερεότυπου, όπως συμβαίνει και με κάθε αναγνωρίσιμο κοινωνικό δείκτη. Γενικά, τα στερεότυπα περιλαμβάνουν πεποιθήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις αξίες, τις συμπεριφορές, τις απόψεις τυπικών εκπροσώπων της άλλης ομάδας και μπορεί να είναι απλά ή σύνθετα, θετικά ή αρνητικά, εδραιωμένα ή αβέβαια. Αποτελούνται από προσδοκίες σχετικά με τα μέλη άλλων ομάδων και επιτρέπουν σε όσους τα υιοθετούν να μειώσουν την αβεβαιότητα σχετικά με το τι είναι πιθανό να θέλουν, να πιστεύουν και να κάνουν τα μέλη άλλων ομάδων (Smith & Bond, 2005:307-309).

Επίσης, οι άνθρωποι που ανήκουν σε υποτιμημένες ομάδες είναι πιο πιθανό να βιώσουν την απειλή του στερεοτύπου, καθώς είναι σύνηθες αυτές οι ομάδες να συνδέονται ευκολότερα με ένα σύνολο αρνητικών στερεοτυπικών πεποιθήσεων για τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές τους. Συνεπώς, οι άνθρωποι που ανήκουν σε μη κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες έχουν επίγνωση αυτών των στερεοτύπων και ενδέχεται να φοβούνται ότι με τη συμπεριφορά τους θα τα επαληθεύσουν. Επιπλέον, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τα στερεότυπα δεν είναι κάτι το οποίο σκεφτόμαστε μόνο για τους άλλους, αφού, καθώς διαμορφώνουμε τα στερεότυπα για τους άλλους το κάνουμε από τη δική μας οπτική και θέση, διαμορφώνουμε, δηλαδή, ταυτόχρονα στερεότυπα τον εαυτό μας και τα μέλη των δικών μας ομάδων (Χρυσόχοου, 2011:96,136-137). Η λειτουργία των στερεοτύπων γίνεται με τον εξής τρόπο. Αρχικά, προσδιορίζουμε τον «άλλο» βασιζόμενοι σε στερεότυπα που αφορούν την ομάδα ή τον πολιτισμό στον οποίο ανήκει και, στη συνέχεια, χρησιμοποιούμε ένα σύνολο υποθέσεων, που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα, ώστε να κατευθύνουμε ανάλογα τη συμπεριφορά μας αλλά και για να διαμορφώσουμε ερμηνείες της συμπεριφοράς του προς εμάς (Smith & Bond, 2005:382). Μέσω αυτού εντοπίζουμε δύο σημαντικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας τους. Πρώτον, τα στερεότυπα αποτελούν αναπαραστάσεις των ομάδων και δεύτερον βοηθούν τους ανθρώπους να κατανοήσουν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο

συμβιώνουν νοηματοδοτώντας έτσι τον κοινωνικό κόσμο. Μέσω αυτής της διαδικασίας της κοινωνικής κατηγοριοποίησης και της διαμόρφωσης στερεοτύπων οι αφηρημένες κοινωνικές σχέσεις μεταφράζονται σε κοινωνικές κατηγορίες αποκτώντας νόημα και αντικειμενοποιώντας τις κοινωνικές σχέσεις και τις αξίες που συνδέονται με αυτές. Συνεπώς, τα στερεότυπα, ως φαινόμενα τα οποία παράγονται στο πλαίσιο των διομαδικών σχέσεων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργούν αντανακλώντας τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων (Χρυσόχου, 2011:137-138).

Οι Augoustinos & Walker (1996:224), καθηγητές ψυχολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας αντίστοιχα, που ασχολήθηκαν με ζητήματα μετανάστευσης, παγκοσμιοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα εξυπηρετούν μία ακόμη κοινωνική λειτουργία. Συγκεκριμένα, δρουν ως ιδεολογικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν και να νομιμοποιήσουν τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις όπως επίσης και τις σχέσεις εξουσίας σε μία κοινωνία. Ο Πολωνός κοινωνικός ψυχολόγος, Tajfel, το 1981, (όπ. αναφ. στο Macrae, Stangor, & Hewstone, 1996:19) υποστήριξε ότι τα στερεότυπα προσφέρουν πολιτισμικά αποδεκτές εξηγήσεις για συμβάντα, δικαιολογώντας τις πράξεις των ομάδων και προσφέροντας παράλληλα σε αυτές ένα μέσο, ώστε να διαφοροποιηθούν θετικά από άλλες ομάδες. Επιπλέον, αποτελούν γνωστικά «εργαλεία» που βοηθούν τους ανθρώπους να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον και να διαφυλάξουν τις ατομικές αξίες τους, καθώς επίσης και τις πολιτικές και θρησκευτικές δομές της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα στερεότυπα αποτελούν περιγραφές των κοινωνικών ομάδων τις οποίες μοιράζονται οι άνθρωποι, χωρίς ωστόσο να αντιστοιχούν πάντα στην πραγματικότητα, καθώς τις περισσότερες φορές απλώς ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και διαμορφώνονται με στόχο να καθοδηγήσουν τις αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς, στην περίπτωση των μεταναστών, ή των μειονοτήτων γενικότερα, η απόδοση ενός στερεοτύπου δεν αντιστοιχεί σε μια προσπάθεια ακριβούς περιγραφής τους αλλά αντίθετα αποτελεί απόπειρα μιας ομάδας που καθοδηγεί συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις να τους αποδώσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που βοηθούν στην εκπλήρωση των στόχων της ομάδας μέσα στα δεδομένα κοινωνικά πλαίσια (Χρυσόχου, 2011).

Συμπερασματικά, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις αποτελούν σοβαρά προβλήματα των κοινωνιών, και ιδίως σε περιπτώσεις που εμφανίζεται πολυχρωμία και πολυφωνία στη σύνθεσή τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα,

ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας έχουν κυρίαρχο ρόλο στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και είναι πολύ σημαντικά, καθώς φαίνεται πως αρκετοί μαθητές έρχονται στο σχολείο με αρνητικές στάσεις για τους συμμαθητές τους από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996:64). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό, ότι, κυρίως σε τέτοιες περιπτώσεις, κρίνεται απαραίτητη η λήψη παρεμβατικών μέτρων και πολιτικών, που θα λειτουργήσουν ανασταλτικά στην εκδήλωση αρνητικών στάσεων και θα προωθήσουν την ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων στους μαθητές του σχολείου. Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν υιοθετηθεί σε περιπτώσεις πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Κεφάλαιο 2^ο: Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας

5. Διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Ιστορικά οι ρίζες της εκπαίδευσης που αφορά πολυπολιτισμικές τάξεις συμπίπτει με τα κινήματα καταπιεσμένων ομάδων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και πιο συγκεκριμένα θεωρείται ότι αφετηρία της αποτέλεσαν οι κοινωνικοί αγώνες των Αφροαμερικάνων, τη δεκαετία του '60, ενάντια στις πρακτικές αποκλεισμού από τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπλέον, στα τέλη της δεκαετίας του '60 με αρχές της δεκαετίας του '70, τα κινήματα για τα δικαιώματα των γυναικών άσκησαν πιέσεις προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής αναμόρφωσης (Banks, 1989), ενώ έπρεπε να φτάσουμε στη δεκαετία του '80 για να αναγνωριστεί η ανάγκη δημιουργίας μιας ενιαίας εκπαιδευτικής προσέγγισης σχετικά με τις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Ο Δρ. James A. Banks (1981), ιδρυτής του κέντρου πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Ουάσινγκτον, ήταν από τους πρώτους ερευνητές που εγκαινίασε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση εξετάζοντας τα σχολεία ως κοινωνικά συστήματα μέσα από ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο και την εδραίωσε πάνω στην ιδέα της εκπαιδευτικής ισότητας. Συγκεκριμένα, σε συνέντευξή του στο διαδικτυακό περιοδικό «NEA Today» (Banks & Tucker, 1998), αναφέρθηκε στις πέντε διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Η πρώτη από τις διαστάσεις είναι η ικανοποιητική ενσωμάτωση (content integration) των μειονοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου. Η δεύτερη διάσταση περιλαμβάνει τη διαδικασία κατασκευής της γνώσης (knowledge construction), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να διερευνήσουν και να καθορίσουν τα πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς, τις αξίες και γενικότερα βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν τις έννοιες και τη σημασία τους. Μέσω της συγκεκριμένης διάστασης αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη. Με την ισότιμη παιδαγωγική (equity pedagogy), που αποτελεί την τρίτη διάσταση, οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν τις μεθόδους τους για να επιτρέψουν στα παιδιά από διαφορετικές φυλετικές ομάδες και ανεξαρτήτως φύλου να επιτύχουν. Μέσω αυτής της διάστασης εκφράζεται η πεποίθηση ότι αν θέλουμε να συμμετάσχουν οι πολίτες ισότιμα σε μια δημοκρατική κοινωνία, πρέπει να έχουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και

τις φυλετικές νοοτροπίες που απαιτούνται για να συνεργαστούν με ανθρώπους από διαφορετικές ομάδες. Δεν μπορούμε να έχουμε τη συμμετοχή των πολιτών με δίκαιο τρόπο αν δεν προετοιμάσουμε τα άτομα των μειονοτικών ομάδων με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στην εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Αν δεν εκπαιδευτούν επαρκώς, τα άτομα αυτά δεν θα έχουν τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η τέταρτη διάσταση, η μείωση των προκαταλήψεων (prejudice reduction), είναι μια διαδικασία που, όπως και στις προηγούμενες, οι δάσκαλοι μπορούν να συμμετάσχουν, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο. Συγκεκριμένα, γνωρίζοντας ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με προκαταλήψεις προς τις διαφορετικές ομάδες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν μεθόδους για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν πιο θετικές συμπεριφορές προς τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής (empowering school culture and social structure) αποτελεί την τελευταία διάσταση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Banks, και αναφέρεται στο σύνολο της σχολικής κουλτούρας που περιλαμβάνει τις πρακτικές ομαδοποίησης και ετικετοποίησης, την άνιση παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση των μαθητών με το προσωπικό του σχολείου (Banks, 1989:22-23).

Πριν, ωστόσο, διαπιστωθούν όλες αυτές οι ανάγκες για την ορθή διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και κατ' επέκταση την αρμονική και ισότιμη συμβίωση στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, υπήρξε μια σειρά εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που βασίζονταν σε διαφορετικές αρχές, που θα παρουσιαστούν αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

6. Μοντέλα εκπαίδευσης

Στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη από την δεκαετία του '60 εμφανίστηκαν πολλά μοντέλα και προσεγγίσεις, που περιλάμβαναν από μικρές μετατροπές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μέχρι πλήρη αναμόρφωση του σχολείου και της εκπαίδευσης. Καταλαβαίνουμε, επομένως, ότι τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των μαθητών διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια τάξη δεν είχαν μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής, όσο και, γενικότερα, σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις του ζητήματος.

Ο Banks (όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004:44) υποστηρίζει ότι ορισμένες από τις προσεγγίσεις αυτές στηρίζονται σε διαφορετικές ακόμη και σε αντιθετικές κοινωνιολογικές θεωρίες. Ως σημαντικότερες ιδεολογικές κατευθύνσεις ανέφερε τις εξής:

1. την αφομοιωτική με βασικά στοιχεία την απαξιωτική αντιμετώπιση των πολιτισμών, των μειονοτήτων και των μεταναστών και την απαίτηση για καθολική και λειτουργική ενσωμάτωσή τους στον κυρίαρχο πληθυσμό της χώρας υποδοχής.
2. την πολυεθνική ιδεολογία, η οποία αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα των πολιτισμών των μειονοτήτων αλλά και τα αρκετά κοινά στοιχεία με τον πολιτισμό της πλειοψηφίας. Στο πλαίσιο αυτό, η δίγλωσση εκπαίδευση προβάλλεται ως μονόδρομος για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και για την αποτελεσματικότερη αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων.
3. την ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού, που υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και ισότητα των πολιτισμών. Βασικός στόχος της ορίζεται η προετοιμασία των παιδιών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν με επιτυχία στους χώρους ανάπτυξης των ιδιαίτερων πολιτισμών τους.

Από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει, ότι, στην εξέλιξή τους, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων διακρίνονται σε πέντε κυρίες προσεγγίσεις-μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο,

(Νικολάου, 2011· Μάρκου, 1996· Γκόβαρης, 2004· Pentini, 2005· Γκότοβος, 2002· Tietd, 2006· Γεωργογιάννης, 1997· Γεωργογιάννης, 2008) εκ των οποίων τα δύο πρώτα είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και τα άλλα τρία πολυπολιτισμικά (Κεσίδου, 2008). Οι προσεγγίσεις αυτές όμως δε νοούνται ως χρονικά κλειστές φάσεις, καθώς η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αποτελεί το ανώτερο στάδιο ενός διαρκούς εξορθολογισμού της παιδαγωγικής θεωρίας που σχετίζεται με θέματα εκπαίδευσης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, και επιπλέον πολλές από τις κατευθύνσεις δεν έχουν ακόμα ξεπεραστεί και ασκούν επιρροή στη διαχείριση των παιδαγωγικών προβλημάτων και προκλήσεων της κοινωνίας ακόμη και σήμερα (Γκόβαρης, 2004:42).

6.1.Το Αφομοιωτικό (assimilation) μοντέλο

Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, κυρίως στη Γαλλία, με βασική αρχή την ισότητα των δικαιωμάτων και με στόχο τη συγκρότηση του Γάλλου Πολίτη οποιαδήποτε και αν είναι η καταγωγή του. Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής συνεπάγεται αφενός την αποδοχή της ισότητας και της δημοκρατίας, που αποτελούν αρχές του διαφωτισμού, και αφετέρου εγγυάται την απόκτηση της υπηκοότητας, η οποία λειτουργεί ως μέσο αναγνώρισης ίσων δικαιωμάτων (Aluffi Pentini, 2005:38· Γεωργογιάννης, 1997:126).

Γενικά, με τον όρο «αφομοίωση» (assimilation) εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικότητας αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η προέλευσή τους (Μάρκου, 1996:6· Γεωργογιάννης, 2008:210). Η λέξη «αφομοίωση» παραπέμπει σε αλλαγές που καθιστούν δυσδιάκριτη τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο αφομοιωμένο υποκείμενο και τη συλλογικότητα προς την οποία αφομοιώνεται (Γκότοβος, 2002:32). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ορισμό του Αμερικάνου κοινωνιολόγου, M. Gordons (όπ. αναφ. στο Banks, 2004), «η αφομοίωση μιας πολιτισμικής ομάδας σημαίνει την εγκατάλειψη των χαρακτηριστικών της και την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών μιας άλλης ομάδας».

Μία βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι διάφορες εθνικές-μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον πιο ομοιογενή πληθυσμό

για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας (Μάρκου, 1996:7). Το αφομοιωτικό μοντέλο σχετίζεται με την αντίληψη ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων είναι προσωρινά και σχετίζονται με το πολιτισμικό σοκ και την έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό. Επιπλέον, εκφράζεται η άποψη ότι όταν τα παιδιά αυτά κατανεμηθούν σε πολλά σχολεία τα προβλήματα θα ξεπεραστούν χωρίς να χρειάζεται κανένα ιδιαίτερο μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής (Μάρκου, 1996:2-3).

Γενικότερα, η αφομοίωση μπορεί να θεωρηθεί ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation), που ακολουθεί αυτά της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Νικολάου, 2011:120· Γεωργογιάννης, 1997:125). Ο κλασικός ορισμός του επιπολιτισμού παρουσιάστηκε από τους ανθρωπολόγους, Redfield, Linton & Herskovits (1936:149), και χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνα τα φαινόμενα που απορρέουν από τη συνεχή και άμεση επαφή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, καθώς και τις συνακόλουθες αλλαγές στον πολιτισμό της μίας ή και των δύο ομάδων. Στο πρώτο στάδιο διαφορετικές ομάδες έρχονται σε επαφή και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Οι επαφές λαμβάνουν, στο δεύτερο στάδιο, τη μορφή ανταγωνισμού, ο οποίος αναπόφευκτα οδηγεί σε σύγκρουση σχετικά με την κατανομή θέσεων στον οικονομικό χώρο. Στο τρίτο στάδιο ακολουθεί η προσαρμογή, η οποία ορίζεται ως διαδικασία ένταξης των μεταναστών σε περιθωριακές θέσεις και στο τελευταίο στάδιο έρχεται η αφομοίωση (Γκόβαρης, 2004:49· Πορτελάνος, 2015:185).

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής είναι η αντιστάθμιση του πολιτισμικού ελλείμματος των ξένων παιδιών έτσι ώστε να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα τις χώρες υποδοχής. Σύμφωνα με αυτό, η εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο στη διαδικασία της πλήρους κοινωνικής ένταξης. Κατά συνέπεια δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των ξένων μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, καθώς μόνο μέσα από την γλώσσα της χώρας υποδοχής μπορεί να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων. Άρα, είναι ευθύνη των ίδιων των μεταναστών καθώς η ένταξή τους στο νέο κοινωνικό σύστημα εξαρτάται αποκλειστικά από τις προσωπικές τους ικανότητες και από την ικανότητα προσαρμογής τους (Γκόβαρης, 2004:49-50· Νικολάου, 2011:122· Μάρκου, 1996:9).

Για την εκπαίδευση, γενικά, η υιοθέτηση της αφομοιωτικής πολιτικής σημαίνει τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την προέλευση και τον πολιτισμό τους με στόχο τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Με βάση αυτό το σχολείο οφείλει να υιοθετεί μία μονόγλωσση και μονοπολιτισμική προσέγγιση και να βοηθά όλους τους μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό μέσα από ένα σχολικό πρόγραμμα που αντανακλά την παράδοση, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσα, για τους υποστηρικτές του μοντέλου αυτού, είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους, καθώς θεωρούν ότι η προώθηση των εθνικών γλωσσών και πολιτισμών και η ενίσχυση των εθνικών θεσμών των ομάδων αυτών διαιωνίζουν τη συχνά χαμηλή κοινωνική τους θέση, δημιουργούν εθνική πόλωση και θέτουν σε κίνδυνο τη συνοχή του εθνικού κράτους. Για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αυτό σημαίνει ότι θα εξακολουθήσουν να μεταδίδουν σε όλους τους μαθητές συγκεκριμένες γνώσεις, συγκεκριμένες αξίες, συγκεκριμένους κώδικες συμπεριφοράς και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, που καθορίζονται από τα πολιτισμικά ανώτερα συστήματα αξιών της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1996:8-9).

Ωστόσο, η πολιτική της αφομοίωσης δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όσον αφορά τη σχολική και επαγγελματική επίδοση, καθώς οδήγησε μεγάλο αριθμό παιδιών από ομάδες μεταναστών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό, κυρίως λόγω της αρνητικής επιρροής που άσκησε στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, όπως και η βίαιη αποκοπή από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούσαν βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους (Γκόβαρης, 2004:51). Γενικότερα, οι όροι που χρησιμοποιούνται από τους πολέμιους της αφομοίωσης για την περιγραφή των εμπειριών του αφομοιωμένου υποκειμένου είναι κατά κανόνα αρνητικά φορτισμένοι (απώλεια, αποξένωση, αλλοτρίωση κ.τ.λ.) (Γκότοβος, 2002:33), καθώς απαιτεί από τον μετανάστη να ξεπεράσει μόνος του όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στις χώρες υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997:130).

6.2. Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης (integration)

Οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης οδήγησαν στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης που θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας και στοχεύει στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Νικολάου, 2011:123· Μάρκου, 1996:10). Η πολιτική της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, κυρίως στη Γερμανία, όταν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και πολιτικοί φορείς διαπίστωναν ότι απαιτούνταν πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων ως αντισταθμιστικό εργαλείο στα γλωσσικά και πολιτισμικά ελλείμματα των παιδιών-μεταναστών (Μάρκου, 1996:2-3· Pentini, 2005:38).

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού, που δεν δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κοινωνίας υποδοχής, αλλά με τον τρόπο της επιδρά σε αυτήν συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης (Μάρκου, 1996:10· Γεωργογιάννης, 1997:126· Γεωργογιάννης, 2008:211). Έτσι, ενώ με την αφομοίωση σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, αντίθετα, με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας και, μπορούμε να πούμε πως, συνδέεται την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία, ωστόσο, γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν προκαλεί τουλάχιστον φανερά τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας ((Νικολάου, 2011:123· Γεωργογιάννης, 1997:126). Έτσι, η πλήρης πολιτισμική συμμόρφωση του αφομοιωτικού μοντέλου αντικαθίσταται με τη μερική απόρριψη εκείνων των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων, ηθών και εθίμων που έρχονται σε κατάφορη αντίθεση με τις πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνίας στις χώρες υποδοχής που είναι ουσιαστικές για τη διαμόρφωση της. Ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, μουσική, γιορτές κτλ. που δεν θεωρούνται ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Αυτή η πιο διαλλακτική θέση, όσον αφορά την πολιτισμική ετερότητα, υπαγορεύτηκε από την αντίληψη, ότι είναι πιο εύκολο για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων να ενσωματωθούν σε ένα νέο πολιτισμικό σύνολο, αν τους επιτραπεί να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας. Συνεπώς, αυτό που ενδιαφέρει δεν

είναι η πλήρης πολιτισμική συμμόρφωση, όπως απαιτούσε το αφομοιωτικό μοντέλο, αλλά η αφομοίωση μόνο εκείνων των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αξιών και πεποιθήσεων, στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί (Μάρκου, 1996:11· Γεωργογιάννης, 1997:127). Συνεπώς, και σε αυτή την περίπτωση η ισότητα ευκαιριών ταυτίζεται με τον κοινωνικό έλεγχο αφού προϋποθέτει τη συμμόρφωση και αποδοχή του κυρίαρχου κοινωνικού συστήματος.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης θεωρούν ότι πέρα από την επάρκεια στην επίσημη γλώσσα του σχολείου απαιτείται μία παρέμβαση με σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης που θα στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία (Μάρκου, 1996:12). Εκφράζεται ακόμα η πεποίθηση ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων θα επιτρέψει την αποδοχή διαφοροποιήσεων στον τρόπο ζωής, θα διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια (Νικολάου, 2011:123). Ωστόσο, όπως και το μοντέλο της αφομοίωσης, έτσι και το μοντέλο της ενσωμάτωσης προέρχεται από τη θεωρία του δομολειτουργισμού καθώς συνδέεται με το στόχο της διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος και την εξασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας της κοινωνίας και του σχολείου (Γκόβαρης, 2004:52). Είναι, επομένως, και σε αυτή την περίπτωση υποχρέωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να ανταποκριθούν στους στόχους και στις απαιτήσεις ενός σχολείου, που έχει διαμορφωθεί για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, και αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες, αγνοώντας τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα (Μάρκου, 1996:12-13).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίζει αδυναμία στο ότι δεν παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών στην εκπαίδευση, ενώ απαιτεί από τους μαθητές να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών δεν λαμβάνονται υπόψη και δεν παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Γεωργογιάννης, 1997:131). Επιπλέον, ασκείται κριτική στο ότι το μοντέλο αυτό υποκρύπτει αφομοιωτικούς στόχους και ότι αναπαράγει της κοινωνική δομή της εξουσίας (Δραγώνα & Φραγουδάκη, 2001:23).

6.3. Το Πολυπολιτισμικό (multicultural) μοντέλο

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση εμφανίστηκε στη δεκαετία του '70, όταν αναγνωρίστηκε πρώτα στις ΗΠΑ και μετά στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία, ότι ο φυλετικός και εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και όταν έγινε αντιληπτό, ότι ούτε η αφομοίωση, ούτε ενσωμάτωση μπορούσαν να δώσουν ικανοποιητική απάντηση στα προβλήματα που αντιμετώπισαν στο σχολείο τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 1997:127). Σε αντίθεση με τη θέση των προηγούμενων μοντέλων, ότι οι κοινωνίες είναι πολιτισμικά ομοιογενείς, η πολυπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται και δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σε αυτά τα πλαίσια, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 1996:13). Σε αυτή την προσέγγιση δίνεται έμφαση στη γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς, η διδασκαλία των οποίων υποστηρίζεται ότι καλλιεργεί μία θετική αυτοαντίληψη στα παιδιά των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο παραμερισμός των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία (Μάρκου, 1996:2-3). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ολοκληρώνεται από μία προσέγγιση που ασχολείται με την προώθηση της πραγματικής ισότητας δικαιωμάτων (Pentini, 2005:38).

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαίδευση έχει πολύ ευρύτερους στόχους να επιτελέσει από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σε ένα κοινό πολιτισμό (Μάρκου, 1996:2-3· Γεωργογιάννης, 2008:211). Γι' αυτό τον λόγο, δεν μπορεί να αποτελεί μόνο ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μία ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα και να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία (Γκόβαρης, 2004:56). Τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών, ενώ παράλληλα, μέσω των προγραμμάτων, αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές τάσεις των παιδιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Η συλλογιστική είναι ότι μαθαίνοντας το παιδί για τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση ενισχύεται η αυτοαντίληψη του και βελτιώνεται η σχολική του επίδοση με αποτέλεσμα

την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από την άλλη, η γνώση του πολιτισμού των «ξένων» αναμένεται να μειώσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις απέναντι στα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996:15). Γενικότερα, οι υπέρμαχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί (Γκόβαρης, 2004:57· Γεωργογιάννης, 1997:128· Νικολάου, 2011:126). Βασικοί στόχοι, επομένως, του πολυπολιτισμικού μοντέλου θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν:

- η μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές,
- η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των εθνικών μεταναστευτικών ομάδων,
- η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνική πολιτισμική φυλετική και θρησκευτική προέλευση και
- η ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, 1996:17).

Η κριτική που ασκείται στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση αφορά, τόσο τη θεωρητική βάση της, όσο και την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική που υποστηρίζει. Οι πιο συντηρητικοί πιστεύουν, ότι οι διάφορες μεταναστευτικές ομάδες θα πρέπει να αφομοιωθούν ή να ενσωματωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, θεωρώντας, ότι το σχολείο θα πρέπει να μεταχειρίζεται όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και να τα βοηθά να γίνουν ανταγωνιστικά στην κοινωνία. Για το λόγο αυτό, θεωρούν, ότι δεν πρέπει να δίνεται προσοχή στις γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές, αλλά αντίθετα να προωθούνται δραστηριότητες που να αφορούν την επίσημη γλώσσα και πολιτισμό. Στον αντίποδα, οι περισσότερο ριζοσπαστικοί επικριτές θεωρούν, ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού και χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση των κοινωνικών εξεγέρσεων των εθνικών μεταναστευτικών ομάδων εναντίον των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται (Μάρκου, 1996:17-19).

6.4. Το Αντιρατσιστικό μοντέλο

Η αντιρατσιστική προσέγγιση αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80, κυρίως μέσα από τα πολιτικά κινήματα στην Αγγλία και κυρίως στην Αμερική, ως απάντηση στην πολυπολιτισμική προσέγγιση. Σε αντίθεση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό προωθεί αναλύσεις θεμάτων σχετικών με το ρατσισμό και τις διακρίσεις μέσα και έξω από το σχολείο και παρεμβάσεις που στοχεύουν στον παραμερισμό των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών με στόχο την αποδυνάμωση και αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996:2-3· Γεωργογιάννης, 1997:128· Γκόβαρης, 2004:67).

Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Με τη βασική θέση ότι ο ρατσισμός υπάρχει όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία, και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις ανάγκες των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων εναντίον των οποίων ασκούνται οι φυλετικές διακρίσεις, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ως έργο άμεσης προτεραιότητας τη μείωση του ρατσισμού σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου (Μάρκου, 1996:22). Ως τρεις θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αναφέρονται οι εξής:

- **Ισότητα.** Στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική-φυλετική τους προέλευση που επιτυγχάνεται με ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, που παράγουν και διαιώνίζουν την ανισότητα.
- **Δικαιοσύνη.** Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του κάθε ατόμου και της χώρας συνολικά.
- **Χειραφέτηση.** Απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού (Μάρκου, 1996:23· Γεωργογιάννης, 2008:212).

Η κριτική που ασκήθηκε στην αντιρατσιστική εκπαίδευση είχε να κάνει κυρίως με το μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου καθώς και με τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ θυμάτων και θυτών (Γκόβαρης, 2004:68) και προέρχεται τόσο από την πλευρά των υποστηρικτών του πολυπολιτισμικού μοντέλου όσο και από την

πλευρά των ριζοσπαστών θεωρητικών της εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κατηγορούν τους αντιρατσιστές ότι επιδιώκουν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση με αποτέλεσμα να χάσει το σχολείο τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις. Επιπλέον, αναγνωρίζουν τα κοινωνικοοικονομικά αίτια του ρατσισμού αλλά θεωρούν ότι αυτά είναι πέρα από τις δυνατότητες και τον έλεγχο του σχολείου. Οι ριζοσπάστες κριτικοί, από την άλλη, επισημαίνουν ότι η αντιρατσιστική προσέγγιση αγνοεί την κοινωνική τάξη με αποτέλεσμα να μη λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Θεωρούν ότι το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει όλους τους λευκούς ως ρατσιστές δημιουργώντας αισθήματα ενοχής (Μάρκου, 1996:23-24). Ακόμη, η θεώρηση των ομάδων των ντόπιων και των μεταναστών ως κλειστών και ομοιογενών δεν παρουσιάζει τις διαφορές, τις ανισότητες και τη σύγκρουση στο εσωτερικό τους και συνακόλουθα την καταπίεση και την αδικία που υφίστανται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα σε κάθε διακριτή κοινωνική ομάδα. Όλα αυτά υποδεικνύουν, ότι ο ρατσισμός δεν μπορεί να αναλυθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο, την εθνότητα κ.ά. (Γκόβαρης, 2004:68-69).

6.5. Το Διαπολιτισμικό (intercultural) μοντέλο

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναπτύσσεται και αυτή τη δεκαετία του '80, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα, τόσο λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και λόγω της αποτυχίας των προηγούμενων προσεγγίσεων (Νικολάου, 2011:130· Πορτελάνος, 2015:172). Ο όρος «διαπολιτισμός» δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996:24-25· Γεωργογιάννης, 1997:129).

Γενικότερα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ως αναλυτικός κλάδος, ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι, ή λογίζονται, ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή αφορά παιδαγωγικά πεδία. Ο κλάδος αυτός

έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του ατόμου, που ορίζεται ως διαφορετικός, και ζει εντός της επικράτειάς του ελληνικού εθνικού κράτους, αλλά και τη συγκρότηση της εικόνας του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002:4-5). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική ενδιαφέρεται, κυρίως, για τις συλλογικότητες που διακρίνονται σε εθνικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο και για την ένταξη τους σε κοινωνικές ομάδες και όχι τόσο για τις διαφορετικές ατομικές υπάρξεις που συνυπάρχουν στο περιβάλλον που ασκεί αγωγή (Γκότοβος, 2002:10).

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ευρώπη χρονικά τοποθετείται στην περίοδο μεταξύ 1965-1980. Αρχικά, η αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών-μεταναστών αντιμετωπίστηκαν με την «υπόθεση του ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αυτά εισερχόταν στο σχολείο με ένα ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο έχριζε αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών μέτρων. Τη δεκαετία του '80 υπήρξε μια μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», η οποία θεωρούσε πως το κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν ήταν ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό. Η «υπόθεση της διαφοράς», με την προώθηση των αρχών του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας οδήγησε στην γέννηση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί το περιεχόμενο των όρων «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Συγκεκριμένα, με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή, εννοούμε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, που εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται και αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005:40). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την άλλη, σύμφωνα με τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, «χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2004:110). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά έναν γνωστικό χώρο, που περιλαμβάνει ένα σύνολο γνωστικών αντικειμένων, όπως η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Ψυχολογία, Διαπολιτισμική Ιστορία, Διαπολιτισμική Θεολογία, Διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση κ.ά.

(Μπάρος, 2014:151). Είναι αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή, υποδεικνύει ότι θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ως διαδικασία, προβλέπει μια διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων ομάδων και, ως κίνημα, περιλαμβάνει τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών με σκοπό να μπορούν όλοι να εκφραστούν ελεύθερα ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες (Γεωργογιάννης, 2008:84).

Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζουν την ανάγκη ριζικών παρεμβάσεων για τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας (Μάρκου, 1996:2-3). Αναλυτικότερα, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας και με την ανάπτυξη σχέσεων με άτομα και ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η εκπαίδευση αυτή βασίζεται σε θεμελιώδεις αξίες, που στοχεύουν στην προαγωγή της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης μέσω του διαλόγου και της ένταξης των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία (Μπάρος, 2014:213-215). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσα από μια αυτοκριτική που διαθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα και την αυτοσυνειδησία που επιτρέπει ένας εγχώριος πολιτισμός, ενώ αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, που σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά. Επιπλέον, βασίζεται σε μια αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, μόνο εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και κοινή συναντίληψη σε πανανθρώπινες αξίες (Πορτελάνος, 2002:31).

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι πως δεν έχει κατορθώσει να επιτύχει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, να βελτιώσει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, να παραμερίσει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, να περιορίσει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και να μεταβάλει τη σχέση εξουσίας και ανισότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011:27-28).

7. Παραδείγματα εφαρμογής των μοντέλων

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης διέφερε από χώρα σε χώρα. Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε σε ορισμένα παραδείγματα ευρωπαϊκών χωρών και πιο συγκεκριμένα στις αιτίες και τους τρόπους με τους οποίους υιοθέτησαν και εφάρμοσαν ορισμένα από τα παραπάνω μοντέλα εκπαιδευτικής αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας:

- Γαλλία

Η Γαλλία υπήρξε η μόνη μεγάλη χώρα υποδοχής μεταναστών τους τελευταίους δύο αιώνες. Ως τα μέσα της δεκαετίας του '70, στη Γαλλία, υιοθετήθηκε η πολιτική της ενσωμάτωσης έχοντας ως στόχο τη δημιουργία του «Πολίτη» (citoyen). Η γαλλική πολιτεία, επηρεασμένη από τις αξίες της Γαλλικής Επανάστασης, φρόντιζε, ώστε να ξεπεραστούν οι ιδιαίτερες εντάξεις και τα χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου (βιολογικά, ιστορικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά). Με αυτό τον τρόπο, το γαλλικό πολιτικό σύστημα προσδιόριζε τον Πολίτη ως ουδέτερο, χωρίς συγκεκριμένη εθνική-πολιτισμική ταυτότητα. Το σχολείο, στο πλαίσιο αυτό, αντιμετώπιζε τους μαθητές, όπως και τους πολίτες, τυπικά και απρόσωπα, και ήταν επιφορτισμένο να εξασφαλίζει την πρόοδο, να αγωνίζεται ενάντια στις ανισότητες, να επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα και να παρέχει ίσες ευκαιρίες. Με την βοήθεια των τάξεων υποδοχής επιτυγχάνονταν η κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας από τα παιδιά των μεταναστών, ενώ από το 1975 και έπειτα, εφαρμόστηκαν αλλαγές στα σχολικά προγράμματα που στόχευαν στην απόκτηση νέας πολιτισμικής ταυτότητας από μέρους των μαθητών, στην υπέρβαση των στερεοτύπων και την άμβλυνση των ανισοτήτων από μέρους της κοινωνίας. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι η πολιτική αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας στη Γαλλία βασιζόταν στην διάκριση μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας ζωής με την έννοια της απαγόρευσης της εκδήλωσης ιδιαιτεροτήτων στην κοινωνική ζωή (Μάρκου, 1997:126-128· Νικολάου, 2005:137-146).

- **Γερμανία**

Στη Γερμανία η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας αρχικά απασχόλησε σχεδόν αποκλειστικά μόνο την πρώην Ομοσπονδιακή (Δυτική) Γερμανία, καθώς στο ανατολικό μέρος δεν υπήρχαν παρά ελάχιστοι ξένοι εργάτες. Στο δυτικό μέρος, ωστόσο, η έλευση των «φιλοξενούμενων εργατών» (Gastarbeiter), κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του '50, έφερε τους Γερμανούς αντιμέτωπους με πολιτισμικές διαφορές. Από το 1980 και έπειτα, υιοθετήθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης μέσω της αλληλεπίδρασης και λήφθηκαν μέτρα (προπαρασκευαστικές και δίγλωσσες τάξεις, τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας κ.τ.λ.) που στόχευαν στην προετοιμασία για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών σε κανονικές τάξεις (Νικολάου, 2005:151-157).

- **Αγγλία**

Στη Μεγάλη Βρετανία το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας ως κοινωνικό πρόβλημα τέθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '60, παρόλο που η έλευση των μεταναστών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες έχει ξεκινήσει πολλά χρόνια πριν. Στον τομέα της εκπαίδευσης μεγάλη ήταν η σημασία της καθιέρωσης της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Ως εκ τούτου, υιοθετήθηκε το μοντέλο της αφομοίωσης και προωθήθηκε μια κοινή γλώσσα και γενικά παιδεία στα πλαίσια της ίσης και κοινής αντιμετώπισης όλων των μαθητών με στόχο την ένταξή τους στην αγγλική κοινωνία. Από το 1980 με την αύξηση των φαινομένων του ρατσισμού υιοθετήθηκε η αντιρατσιστική εκπαίδευση που στόχευε στην αντιμετώπιση και την μείωση των αρνητικών στάσεων (Μιλέση & Πασχαλιώτη, 2003:90-91).

- **Ελλάδα**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αρχικά, χαρακτηριζόταν από έντονα αφομοιωτικές τάσεις και πιέσεις για συμμόρφωση (Μάρκου, 1996:29). Στη συνέχεια, ωστόσο, και ιδιαίτερα από το 1995 και ύστερα, εκφράζεται μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Ιδιαίτερα μέσα από τη νομοθεσία για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω, με την καθιέρωση Τάξεων Υποδοχής, Φροντηστηριακών Τμημάτων και προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης γίνονται προσπάθειες για προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Κεφάλαιο 3^ο: Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση

8. Νομοθετικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην ενότητα αυτή θα παρατεθούν συνοπτικά οι νόμοι, τα διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις, που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, από το 1983 έως σήμερα (Παπαδόπουλος, 2017). Οι βασικότεροι νόμοι που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής:

- *N.1404/8, άρθρο 45.* (ΦΕΚ 173/24-11-83): δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.) που θα στοχεύουν στην ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

- *N.1894/90, άρθρο 2, παρ. 3.* (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990): γίνεται αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.

- *N.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1.2.* (ΦΕΚ 91 Α702-5-2001): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, η οποία συγκεκριμένα θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

- *N.3376/2005.* (ΦΕΚ 191 τ. Α72-8-2005): ιδρύεται Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.

- *N.3386/2005.* (ΦΕΚ 212 Α/23-8-05): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση, η οποία συγκεκριμένα θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

Την ίδια χρονιά με που δημοσιεύτηκε ο πρώτος νόμος στο Φ.Ε.Κ. του 1983 εκδόθηκε και ένα προεδρικό διάταγμα:

- *Προεδρικό Διάταγμα 494.* (Φ.Ε.Κ. Α' 186/27-12-1983): ιδρύονται τάξεις υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων.

Τη νομοθεσία γύρω από τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ολοκληρώνει και μια σειρά από υπουργικές αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. & Φ.Τ.:

- *Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139.* (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980): ιδρύονται οι πρώτες τάξεις υποδοχής στην Ελλάδα με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

- *Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82.*: αφορά τη λειτουργία των πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα.

- *Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124.* (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994): αφορά την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

- *Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708.* (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99): αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.

- *Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011.* (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11): ρυθμίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), οι Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π.

Όπως, επίσης, και μια σειρά από αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση, μετατροπή και μετονομασία των δημοσίων σχολείων σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- *Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11.* (ΦΕΚ 171 τ Β/18-3-96): αφορά τη σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ.

- *Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Π71236.* (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96): αφορά τη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- *Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058.* (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98): αφορά τη μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- *Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/520.* (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99): ιδρύονται ημερήσια & εσπερινά γυμνάσια, Ενιαία, Μουσικά, Πειραματικά και Εσπερινά Λύκεια και Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

- *Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409.* (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001): αφορά τη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. 44/461. (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001): αφορά τη μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πέρα από τη ρύθμιση και τον συντονισμό του τρόπου υιοθέτησης πολιτικών και μέτρων με στόχο την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η παραπάνω νομοθεσία περιελάμβανε το πνεύμα και τις αρχές με τις οποίες θα έπρεπε να διαπνέεται και να συνοδεύτε η εφαρμογή της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις αρχές και τους στόχους της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποτελούν στην ουσία και γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης που χαρακτηρίζει ή που θα έπρεπε να χαρακτηρίζει κάθε δημοκρατική, πολυπολιτισμική και μη, κοινωνία.

9. Αρχές & στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είδαμε, έγκειται στο ότι δεν περιορίζεται στην πολιτισμική συνύπαρξη αλλά εμπεριέχει μια διαδικασία διαλεκτική, μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της κουλτούρας, των τρόπων ζωής και των πεποιθήσεων των «άλλων» (Γεωργογιάννης, 2008:81· Κεσίδου, 2004). Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε θεωρεί ως προαπαιτούμενο την κοινή εθνική καταγωγή για τη δημιουργία ενιαίας εθνικής ταυτότητας, αλλά τη συμμετοχή σε μία συλλογικότητα, την ισότητα ευκαιριών (ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, κατάργηση φραγμών που δυσχεραίνουν την κοινωνική κινητικότητα) και την αφοσίωση των ατόμων σε κοινές αρχές και συμφέροντα (Γκότοβος, 2002:129-130).

Στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1996:25· Γεωργογιάννης, 2008:85) για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω τέσσερα βασικά στοιχεία:

- στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας,
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο και
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός.

Σύμφωνα με την Έκθεση (όπ. αναφ. στο Μάρκου 1996:25), «η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην Έκθεση (όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1996:26· Γεωργογιάννης, 1997:129) ότι:

- i. αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- ii. πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- iii. διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,

- iv. προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- v. δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής στις χώρες υποδοχής,
- vi. προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου και
- vii. αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Όσον αφορά τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Helmut Essinger (όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1996:27· Γεωργογιάννης, 1997:130), θεωρεί ότι αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και αναφέρει τις τέσσερις βασικές αρχές της:

1. *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση* που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας για αυτούς.
2. *εκπαίδευση για αλληλεγγύη* που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης και υποδηλώνει μία έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μία έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας της αδικίας.
3. *εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό* που μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και που αποτελεί ταυτόχρονα και μία πρόκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
4. *εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης* που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων ώστε να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Όσον αφορά τους στόχους της, μπορούμε να πούμε ότι βασικός στόχος της διαπολιτισμικής πορείας, της διαδικασίας δηλαδή μέσω της οποίας άτομα που χαρακτηρίζονται για την μεταξύ τους ετερότητα έρχονται σε επαφή, είναι η συνεργασία και η αρμονική και ισότιμη συμβίωση. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο βήμα οι διαφορετικές ομάδες έρχονται σε επαφή κάτι το οποίο, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί και προϋπόθεση για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, καθώς πολλές φορές λόγω της άγνοιας οι κατηγοριοποιήσεις των ατόμων μπορεί να χαρακτηριστούν ως

αυθαίρετες. Πράγματι, μέσω της αλληλεπίδρασης με τον «άλλο» μπορούμε να διαμορφώσουμε πιο αξιόπιστες απόψεις σχετικά με αυτόν, παρακάμπτοντας έτσι μάλλον αποτελεσματικότερα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Στη συνέχεια, μέσω της επαφής επιχειρείται η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και από τις δύο πλευρές. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθεί, καθώς η γνωριμία με τον Άλλο δεν λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής, αλλά μπορεί να καταλήξει και σε απόρριψη αν οι θετικές προσδοκίες μας για τους άλλους δεν επαληθευτούν. Στην περίπτωση που ο προηγούμενος στόχος επιτευχθεί και αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ των ατόμων, διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και επιτυγχάνεται ο τελικός σκοπός της «διαπολιτισμικής πορείας» που είναι η δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν μια κοινωνία (Νικολάου, 2011:210-212).

Γενικότερα, ως στόχο αγωγής μπορούμε να ορίσουμε την αποδυνάμωση αναπαραστάσεων περί αληθινής ταυτότητας και επικίνδυνου ξένου. Βασικός στόχος της παιδαγωγικής είναι η ανάδειξη της ετερότητας ως προϋπόθεσης κάθε διαδικασίας μάθησης, συμβάλλοντας έτσι στον απεγκλωβισμό από τις προκαταλήψεις. Η αγωγή και ιδιαίτερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση, τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Νικολάου, 2011:218-219· Δαμανάκης, 2005:108-109). Αν ορίσουμε λοιπόν ως στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη συνάντηση με τον ξένο, τότε πρέπει να στηριχθούν όλες εκείνες οι προσπάθειες διατήρησης της διαφοράς του. Η αφομοίωση του ξένου δεν μπορεί να αποτελεί στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χρήστος Γκόβαρης, 91).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να εξασφαλίζουν συνθήκες που επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, να αποκτήσει ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Επιπλέον, θα πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες που θα παρέχουν τη δυνατότητα δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων και ίσες ευκαιρίες και που θα καλλιεργούν κοινές στάσεις και αξίες. Τέλος, η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής

αυτογνωσίας, όπως επίσης και στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011:162· Νικολάου, 2011:292-293). Τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα, συνεπώς, θα πρέπει να στοχεύουν στην προώθηση δίγλωσσων ή πολύγλωσσων δεξιοτήτων και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (intercultural sensitivity) για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, θα πρέπει να στοχεύουν στη διερεύνηση τρόπων για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αποφοιτήσουν με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα και να προάγουν την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον για το γενικό καλό στην κοινωνία μας (Cummins, 2003:284).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε μια σχολική τάξη το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στη εξισορρόπηση των ανισοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2011:222). Συνεπώς, στα πλαίσια της εκπαίδευσης η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και η συνείδηση της ιδιαιτερότητάς του αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις συνάντησης με διαφορετικούς πολιτισμούς. Στόχος δε θα πρέπει να είναι η υπέρβαση των δεσμών του υποκειμένου με τον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας του αλλά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας που θα επιτρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και να διερευνούμε τις διαφορές μας με τους άλλους χωρίς όμως να τις αξιολογούμε και να τις ιεραρχούμε (Γκόβαρης, 2004:90). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την ανάγκη εκμάθησης των παιδιών, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αυτών των πρακτικών που θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν την ικανότητα να συγκρίνουν και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουν την ικανότητα σεβασμού των διαφορών. Σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού, τον οποίο θα αναλύσουμε παρακάτω.

Κεφάλαιο 4^ο: Ο ρόλος του σχολείου & του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

10. Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα, έναν οργανωμένο θεσμό που επιτελεί προκαθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και που μαζί με την οικογένεια συναποτελούν τους δυο σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2015:18). Ιστορικά, ο θεσμός του σχολείου διαμορφώθηκε με βάση τις υπάρχουσες ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και ανάγκες. Με βάση αυτό, η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που επιλέγεται από την πολιτεία διαμορφώνει τους σκοπούς, τον προσανατολισμό και τις λειτουργίες του σχολείου για να εξυπηρετήσει τις διάφορες κοινωνικές ανάγκες (Κωνσταντίνου, 2015:36-37).

Ως προς τον ρόλο, τους σκοπούς και τις λειτουργίες του σχολείου υπάρχει ένα πλήθος θεωριών. Σύμφωνα με τις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες το σχολείο είναι φορέας της κοινωνικής εντολής έχοντας ως στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών. Σύμφωνα με αυτό, το σχολείο οφείλει να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές που θα ικανοποιούν τις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος (θεωρία του δομολειτουργισμού: Parsons, Marx, Bourdieu). Οι ατομοκεντρικές θεωρίες, από την άλλη, τοποθετούν στο επίκεντρο το άτομο, την προσωπικότητα και την κάλυψη των συναισθηματικών και γνωστικών αναγκών του (ψυχαναλυτικές θεωρίες και θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης: Freud, Mead) (Κωνσταντίνου, 2015:36-37). Οποιαδήποτε, ωστόσο, και αν είναι η επιλεγμένη εκπαιδευτική πολιτική οι κοινά αποδεκτές λειτουργίες του σχολείου συνοψίζονται στις εξής:

- Παιδαγωγική-Κοινωνικοποιητική: ασκεί αγωγή (διαμορφώνει την προσωπικότητα του μαθητή) και κοινωνικοποιεί τον μαθητή στις εκάστοτε πρακτικές, αξίες και αντιλήψεις του κοινωνικού συστήματος (εντάσσει στην κοινωνία)
- Διδακτική-Μαθησιακή: παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθήσουν τον μαθητή να ενταχθεί στο σύστημα απασχόλησης
- Αξιολογική-Επιλεκτική: αξιολογεί τους μαθητές με σκοπό να τους βελτιώσει και να τους προσανατολίσει για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία

- Εποπτική-Κουστωδιακή: παρέχει ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση αναλαμβάνοντας τον γονεϊκό ρόλο (Κωνσταντίνου, 2015:39).

Ένα από τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας είναι αναμφισβήτητα ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας πολλών σχολικών μονάδων, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός που τις συνθέτει αποτελείται τόσο από γηγενείς όσο και από αλλοδαπούς μαθητές. Το σχολείο είναι ο μοναδικός επίσημος θεσμός παροχής, γνώσεων, δεξιοτήτων, τρόπων συμπεριφοράς και είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνει στη διδακτική διαδικασία τη διάσταση της διαπολιτισμικότητας, καθώς η σχολική φοίτηση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα πρόσκτησης της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008:81,220). Τα σχολεία που προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις πραγματικότητες του 21ου αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι ο κανόνας σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της έντονης κινητικότητας και πολιτισμικής επαφής που οφείλεται σε παράγοντες όπως η οικονομική μετανάστευση, οι μετακινήσεις λόγω στρατιωτικών συγκρούσεων και λιμών, καθώς και η τεχνολογική πρόοδος στις μεταφορές και την επικοινωνία (Cummins, 2003:279).

Ο πληθυσμός των μαθητών που καταλήγουν στην χώρα μας, στο σύνολό του, είναι παιδιά κυρίως οικονομικών μεταναστών αλλά και προσφύγων από διάφορες χώρες και συνεπώς χαρακτηρίζονται από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:79). Ωστόσο, η ετερότητα, είτε αυτή είναι εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική δε συνιστά από μόνη της πρόβλημα. Το πρόβλημα δημιουργείται όταν η ετερότητα συνοδεύεται με κοινωνική ή οικονομική ανισότητα, καθώς επιταχύνει τις διαδικασίες αποξένωσης τμημάτων του πληθυσμού μεταξύ τους και σε σχέση με το κράτος. Σε αυτό ακριβώς το σημείο διαφαίνεται και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση. Στη συζήτηση για το ρόλο του σχολείου πάνω σε ζητήματα ετερότητας εκφράζεται συχνά η πεποίθηση ότι το σχολείο μέσα από μία αντιρατσιστική αγωγή που συμπληρώνεται από μία δημοκρατική αγωγή του πολίτη μπορεί να διδάξει στους μαθητές να σέβονται ο ένας τον άλλον παρά η διαφορετικότητά τους και να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα στην κοινωνία (Γκότοβος, 2002:130-131). Ωστόσο, η διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία που οφείλονται στην πολυπολιτισμική σύνθεση και η διαδικασία άμβλυνσης της αντιπαλότητας μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων απαιτεί μια διαρκή προσπάθεια εκ μέρους του σχολείου που θα στοχεύει στην καλλιέργεια της

ενσυναίσθησης, της κατανόησης της ετερότητας και του διαφορετικού. Απαιτείται, επομένως, αλλαγή του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συνεργασία για την παγκόσμια ανάπτυξη και την ειρήνη, καθώς αναδεικνύουν την παγκοσμιότητα της έννοιας άνθρωπος, η οποία ενυπάρχει τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε τοπικό επίπεδο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:81-82).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων, είναι γεγονός ότι τα παιδιά αλλοδαπών, προσφύγων και παλιννοστούντων στην πλειοψηφία τους χρειάζονται εξειδικευμένη ενίσχυση στο σχολείο της χώρας υποδοχής. Στην περίπτωση των μαθητών αυτών το σχολείο οφείλει να αναπτύξει με τη σειρά του ορισμένες τροποποιήσεις και προσθήκες στον τρόπο διδασκαλίας, όπως:

- εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να αξιολογείται συστηματικά, για να αντιστοιχεί στον κεντρικό κορμό της διδασκαλίας και να μην απομονώνει μαθησιακά τον μαθητή,
- χρήση θεμάτων για διδασκαλία που να γίνονται κατανοητά από όλους τους μαθητές και
- εργασία σε ομάδες για να διαμορφωθούν συνθήκες ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Μάρκου & Παρθένος, 2011:248).

Η συνεργατική μάθηση, κυρίως, προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων, των κατηγοριοποιήσεων και των διαδικασιών ταξινόμησης του «άλλου». Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του άλλου προσώπου και μέσα από τη διαδικασία αυτή υπερβαίνουν τις καθιερωμένες κατηγοριοποιήσεις και τους στιγματισμούς που απορρέουν από αυτές (Γκόβαρης, 2004:189). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Banks (1981), προκειμένου να διατηρηθεί ένα θετικό περιβάλλον στο σχολείο με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, όλες οι πτυχές του πρέπει να εξεταστούν και να μετασηματιστούν, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών του, των στάσεων των εκπαιδευτικών, των διδακτικών υλικών, των μεθόδων αξιολόγησης, της παροχής συμβουλών και των μορφών διδασκαλίας.

Ο στόχος του σχολείου δε θα πρέπει να είναι η αφομοίωση και κατ' επέκταση η εξάλειψη της πολυμορφίας, αλλά αντίθετα η προώθηση της διατήρησης της ετερογένειας των μαθητών μέσα από την αντικατάσταση των παλιών δομών

εκπαίδευσης (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001:171). Συνεπώς, η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι ο στόχος που πρέπει να έχει κάθε πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου ο αμοιβαίος διάλογος και οι πρακτικές βελτίωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών θα οδηγήσουν στη δημιουργία μιας αληθινά δημοκρατικής κοινωνίας (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014:201). Επιπλέον, το σχολείο θα πρέπει να υπερβεί την εθνοκεντρική και μονόγλωσση προσέγγιση της γνώσης και να λάβει υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Γεωργογιάννης, 2006:171-172). Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση προκειμένου να συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών θα πρέπει να αναγνωρίσει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να τα εντάξει στους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς του κράτους υποδοχής. Αυτό θα δημιουργήσει μια κατάσταση στην οποία ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής δε θα νιώθει ανασφάλεια, καθώς η καταγωγή του δε θα απορρίπτεται, και θα εξαλειφθούν, με αυτό τον τρόπο, οι αρνητικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν την ενσωμάτωσή του στο νέο περιβάλλον. Έτσι, το σχολείο θα μπορεί να αποτελέσει έναν μεσολαβητικό χώρο, στον οποίο συνυπάρχουν στοιχεία τόσο των χωρών προέλευσης όσο και της χώρας υποδοχής (ΕΑΔΑΠ, 2004:25-26).

Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες για την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων για τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: η ηγεσία του σχολείου, η ποιότητα διδασκαλίας, οι προσδοκίες, η παρακολούθηση της επίδοσης, το κλίμα του σχολείου και συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Ο πρώτος παράγοντας, η ηγεσία του σχολείου, θα πρέπει να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη διατήρηση του δημοκρατικού χαρακτήρα του όσον αφορά το όραμα και τις πρακτικές του. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο σημαντική όσο και περίπλοκη, καθώς προϋποθέτει, από τη μια να λαμβάνονται υπόψη διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις, αλλά και να εφαρμόζονται πρακτικές και προσεγγίσεις, ώστε να πραγματώνεται το όραμα που υπάρχει για το σχολείο. Σύμφωνα με το δεύτερο παράγοντα, τα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να αναγνωρίζουν και δίνουν σημασία στις ανάγκες των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να παρέχουν ποιότητα διδασκαλίας η οποία δεν θα περιορίζεται στον καλό προγραμματισμό των μαθημάτων, αλλά οι μαθητές θα λαμβάνουν στήριξη σε ομάδες ή και εξατομικευμένα, ανάλογα με τις ανάγκες τους, ώστε να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι υψηλές προσδοκίες και η παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο

κομμάτι των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων, καθώς όταν ο διευθυντής, οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς των παιδιών αναμένουν ότι κάθε μαθητής του σχολείου μπορεί να πετύχει, μεταδίδουν αυτή την πεποίθηση στους μαθητές και τους ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο προς αυτή την κατεύθυνση δίνοντας μεγάλη σημασία στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Από την άλλη, η παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης είναι πολύ σημαντική στη διατήρηση και ενίσχυση των υψηλών προσδοκιών, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός αμφισβήτησης στερεοτύπων που πιθανόν να υπάρχουν σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση ομάδων μεταναστευτικής προέλευσης. Επιπλέον, κοινό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων είναι η ύπαρξη πολιτικής στην οποία διαφαίνονται ξεκάθαρες και συγκεκριμένες διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ρατσισμού και των κρουσμάτων κακής συμπεριφοράς. Στα σχολεία που επικρατεί κλίμα σεβασμού, οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς από ρατσιστική παρενόχληση ή εκφοβισμό και ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Τέλος, η συμμετοχή των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας στο σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Συμπερασματικά, η κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια με την προσέλευση όλο και μεγαλύτερου πληθυσμού μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαμορφώνει νέες εκπαιδευτικές, μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες, καθώς η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη και οι πολυπολιτισμικές τάξεις στο σημερινό σχολείο αποτελούν γεγονός, από το οποίο αναφύεται η αναγκαιότητα για διαπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού και χώρου κοινωνικοποίησης του μαθητή, είναι καθοριστικός ως προς την υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικών διακρίσεων, σεβασμό στην ετερότητα, αποδοχή της ποικιλομορφίας και από αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεπώς, δεν αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο σύνολο μαθητών, αλλά αποτελεί διάσταση της γενικής παιδείας που οφείλει να διασφαλίζει για όλους τους μαθητές ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση και κοινωνική ένταξη ανεξάρτητα από τις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητές τους (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010:310-311).

11. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η κοινωνία αποτελεί ένα σύνολο ρόλων και τα άτομα κοινωνικοποιούνται στα πλαίσια αυτά προσλαμβάνοντας το καθένα τον δικό ρόλο. Ως ρόλος θεωρείται το σύνολο των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από την θέση που κατέχει κάθε άτομο στην κοινωνία. Στο σχολείο τα άτομα, εκπαιδευτικοί και μαθητές, είναι επιφορτισμένοι με συγκεκριμένους ρόλους που απορρέουν από τη θέση, την εξουσία, τις αρμοδιότητες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν. Ιστορικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από την δομή και μορφή λειτουργίας του σχολείου, όσο και από τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Συνεπώς, σύμφωνα με τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου που αναφέρθηκαν στην αρχή του προηγούμενου κεφαλαίου μπορούμε να κατανοήσουμε και τους διαφορετικούς ρόλους που έχει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στην άσκηση του επαγγέλματός του. Αναλυτικότερα, η παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου του προσδίδει τον ρόλο του παιδαγωγού, η διδακτική-μαθησιακή του διδασκάλου, η αξιολογική-επιλεκτική του αξιολογητή και η εποπτική-κουστωδιακή του επόπτη (Κωνσταντίνου, 2015:120-129).

Στις τάξεις των ελληνικών σχολείων τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, όπως προαναφέρθηκε, μια ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες κάθε επαγγελματία εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της καριέρας του θα κληθεί να διδάξει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα χαρακτηρίζονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Στις αλλαγές αυτές που συντελούνται, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανάμεσα σε άλλα θα είναι να γνωρίσει στους μαθητές του τόσο τη δική τους κουλτούρα όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών τους με διαφορετική χώρα προέλευσης. Καλείται, δηλαδή, να παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους αλλοδαπούς μαθητές (Σταμέλος, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, συνεπώς, να υιοθετήσουν ένα πολυδιάστατο ρόλο που θα τους επιτρέψει να προετοιμάσουν τους μαθητές γνωστικά, πνευματικά και κοινωνικά ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει

να βοηθήσουν κάθε μαθητή να αναπτύξει μια θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης, να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή (Tiedt, 2006:97). Σε αυτό το σημείο δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί οι άνθρωποι που φέρουν στην τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα οράματά τους, καθώς επίσης και τις προκαταλήψεις, στερεότυπα και τις παρανοήσεις τους, οι οποίες παρεμβάλλονται και επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους μαθητές (Μάρκου, 1996:53-54). Γενικότερα, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι έχουν προσδιορίσει το δικό του ρόλο ή την ταυτότητά τους, το ρόλο τους σε σχέση με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε σχέση με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τις κοινότητές τους (Cummins, 2003:63-64). Σύμφωνα με αυτό, είναι πολύ σημαντικό το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς, όπως έχει φανεί από πλήθος ερευνών, όταν οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους δασκάλους ενισχύουν την αυτοεικόνα των πρώτων, τότε δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες για μάθηση, καλύτερες επιδόσεις και ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία (Brophy, 1983· Jussim, 1989· Jussim & Eccles, 1992· Κατσιλής, 2005· Λυκίδη 2012). Αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι τελευταίοι τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση, με αποτέλεσμα την έλλειψη συμμετοχής από μέρους τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που χρειάζονται για να συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, έχοντας αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και την αίσθηση πως ανήκουν στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης (Cummins, 2003:48,62-63).

Συνεπώς, η αποδοχή της ταυτότητας αφορά στη δημιουργία μιας σχέσης σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακούνε προσεκτικά τις απόψεις των μαθητών τους και μαθαίνουν από αυτούς (Cummins, 2003:50). Για να συμβεί αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη συμπεριφορά, τις κατάλληλες γνώσεις και τη διάθεση που απαιτείται για να εργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Tiedt, 2006:118), ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό

τους και να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αποδοχή της ταυτότητας δεν είναι μια άκριτη διαδικασία. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να τοποθετούνται κριτικά τόσο απέναντι στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, όσο και απέναντι στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής, έτσι ώστε να εντοπίσουν τις πιθανές αντιφάσεις και να καταλάβουν τον κόσμο τους και την ταυτότητά τους πιο ολοκληρωμένα.

Σύμφωνα με τον Banks, ο δάσκαλος και οι μαθητές μαθαίνουν μαζί, μοιράζονται τον πολιτισμό τους και κατασκευάζουν νέες γνώσεις στην τάξη. Γι' αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναπροσαρμόζουν τον ρόλο τους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, να φροντίζουν να μαθαίνουν την κουλτούρα των παιδιών, να κατανοούν την καθημερινή ζωή των μαθητών, να συσχετίζονται θετικά μαζί τους, να κατανοούν τους λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας και να εφαρμόζουν ποικίλες μεθόδους στη διδασκαλία διαφορετικών εννοιών και ζητημάτων (Banks & Tucker, 1998). Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο παιδαγωγικό περιβάλλον είναι απαραίτητη η συνεργασία του εκπαιδευτικού και με τους γονείς, ώστε να μπορέσει να ανακαλύψει στοιχεία που δε γίνονται αντιληπτά, όπως οι τρόποι έκφρασης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Ωστόσο, η επικοινωνία με τον γονέα ή το παιδί διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης βάζει σε δοκιμασία την ταυτότητα του ίδιου του παιδαγωγού, τις αξίες και τις αναπαραστάσεις που έχει για τον «άλλο». Η προσπάθεια, συνεπώς, του παιδαγωγού έγκειται στο να απορρίψει τη διάκριση των ατόμων και την κατηγοριοποίησή τους σύμφωνα με την προέλευση, να αποβάλει τυχόν προκαταλήψεις και να φροντίσει ώστε να εκφράζεται κάθε διαφορά, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (ΕΑΔΑΠ, 2004:27-30· Γεωργογιάννης, 2008:85). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων που προκύπτουν από την κατάσταση την οποία βιώνουν. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τις ψυχολογικές, διανοητικές και αναπτυξιακές δράσεις των μαθητών, καθώς και τις πολιτιστικές και πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται λόγω της ύπαρξης διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων και να συνθέσει θετικές γνώμες και στάσεις για διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές (Γεωργογιάννης, 2006:222).

Επιπλέον, για την ορθή διαχείριση της κατάστασης που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία του 21^{ου} αι. αναγκαία κρίνεται και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση των λειτουργών της εκπαίδευσης αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή σχολική κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, για την ενίσχυση της μαθησιακής τους εξέλιξης μέσα στο σχολείο και για την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας των καινοτομικών παρεμβατικών ενεργειών. Στους στόχους της επιμόρφωσης συγκαταλέγονται τα εξής:

- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις σύγχρονες απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και τις πρακτικές που προκύπτουν για την εκπαίδευση και το σχολείου,
- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τις θεωρητικές και πρακτικές όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα διδακτικής και μεθοδολογίας για τις νέες εξελίξεις στην επιστήμη τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των τάξεων μικτής δυναμικότητας και της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας,
- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίησή τους,
- δημιουργία προϋποθέσεων που θα διασφαλίσουν την ομαλή σχολική και κοινωνική λειτουργία των σχολικών μονάδων και
- προώθηση συντονισμένων παρεμβατικών ενεργειών σε επίπεδο σχολικών μονάδων αλλά και σε επίπεδο διοίκησης (Μάρκου & Παρθένης, 2011:253).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η αρνητική αντιμετώπιση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης από τους γηγενείς μαθητές και γονείς μπορεί να αντιμετωπιστεί, αν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να παρεμβαίνουν βοηθώντας τους να αλλάξουν στάση απέναντί τους και να αποκτήσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις (Παπάς, 1998). Συμπερασματικά, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορεί σε μεγάλο βαθμό να εξασφαλιστεί αν ο εκπαιδευτικός έχει:

1. γνώσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους μάθησης των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Συγκεκριμένα, γνώσεις σχετικά με τους υποπολιτισμούς των μεταναστών, την εσωτερική διαφοροποίηση των ομάδων μεταναστών και τη διαστρωμάτωσή τους, όπως επίσης και σχετικά με τη νομική, πολιτική και κοινωνική κατάστασή τους

(Ζωγράφου, 2003). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές πρέπει να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν και την πολιτισμική γνώση που φέρουν μαζί τους στο σχολείο, όπως και να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές από τη σχολική και την πολιτισμική γνώση των άλλων συμμαθητών τους. Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν προσεκτικά στις αντιλήψεις τους που είναι προϊόντα του πολιτισμού τους και διαπερνούν τις προσωπικές τους γνώσεις και τις αξίες που στηρίζουν τις θεσμοθετημένες δομές και πρακτικές του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να προετοιμάζεται ώστε να είναι ικανός να προωθεί καινοτομίες και αλλαγές για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση λόγω της ετερότητας (Μάρκου, 1996:60· Μάρκου & Παρθένης, 2011:18-19).

2. γνώσεις για τη φύση των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους. Η μείωση των προκαταλήψεων προϋποθέτει παρέμβαση στο επίπεδο των θεσμών και τη μεταρρύθμιση όλων των σημαντικών πλευρών του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, των σχέσεων εξουσίας, του πολιτισμού του σχολείου, τη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, το σχολικό πρόγραμμα κτλ. Οι λανθάνουσες αξίες σε ένα θεσμό, όπως είναι το σχολείο, έχουν συνήθως μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών από ότι ένα τυπικό μάθημα διδασκαλίας (Μάρκου, 1996:65· Ζωγράφου, 2003).
3. γενικές γνώσεις, δεξιότητες για διδακτικές προσεγγίσεις σχετικά με αρχές, στρατηγικές και μεθόδους διαπολιτισμικής μάθησης και εκπαίδευσης που μπορούν να προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών από διαφορετικές συχνά πολιτισμικές ομάδες. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να παρέμβουν ώστε οι μαθητές τους να αναπτύξουν θετικότερες τάσεις για τους άλλους πολιτισμούς (Μάρκου, 1996:63· Ζωγράφου, 2003).

Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς μέσα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων να παρεμβαίνουν και να βοηθούν τους μαθητές τους να μειώσουν τις προκαταλήψεις τους θα πρέπει να περιλαμβάνει εμπειρίες αλληλεγγύης και αντίστοιχα μια διαπολιτισμική αγωγή που θα τους

επιτρέψει να συμμετέχουν στις προσπάθειες ώστε να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές έναντι των άλλων πολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1996:65). Υπάρχει, επομένως, ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός του (Tiedt, 2006:75). Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μελλοντικούς παιδαγωγούς που θα περιλαμβάνει πολυπολιτισμικές αρχές συνυφασμένες με όλα τα μαθήματα και τις πρακτικές ασκήσεις και ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης των ήδη εργαζόμενων εκπαιδευτικών που να τους ενημερώνει διαρκώς για τους νέους τρόπους ενσωμάτωσης των πολυπολιτισμικών πρακτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί τόσο η διαπολιτισμική επάρκεια, όσο και η διαπολιτισμική ετοιμότητα.

11.1. Διαπολιτισμική επάρκεια & ετοιμότητα

Ο όρος επάρκεια χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα και κατά τέτοιον τρόπο που σε πολλές περιπτώσεις επικαλύπτει και άλλες έννοιες με διαφορετικό νόημα με αποτέλεσμα να προκαλεί σύγχυση και διαστρέβλωση της πραγματικότητας. Ένας βασικός όρος που επικαλύπτεται από τον όρο επάρκεια είναι ο όρος ετοιμότητα που δημιουργώντας ασάφεια κυρίως στον παιδαγωγικό χώρο για το τι ακριβώς σημαίνει ο καθένας από τους δύο όρους.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, επάρκεια διδασκαλίας είναι η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας που χορηγείται από αυτό σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο και είναι απαραίτητη για τη νόμιμη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό, το χορηγούμενο πτυχίο συμπεριλαμβάνει όλη την απαιτούμενη γνώση αλλά και τις απαιτούμενες δεξιότητες της διδακτικής διαδικασίας ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στο έργο του. Η ετοιμότητα από την άλλη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου ή της ομάδας να αντιλαμβάνεται άμεσα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και να μπορεί να αντιδρά κατάλληλα σε αυτά, στην ευχέρεια του ατόμου να μπορεί να διατυπώσει άμεσα νοήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις στα πλαίσια συγκεκριμένων διαδικασιών και στην κατάσταση προετοιμασίας για αντίδραση σε κάποια ερέθισμα (Γεωργογιάννης, 2006:26-27· Μπαμπινιώτης, 1998).

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι επάρκεια σημαίνει μεταξύ άλλων ικανότητες ανθρώπων, ενώ ετοιμότητα σημαίνει μεταξύ άλλων ικανότητα άμεσης αντίληψης ερεθισμάτων και ευχέρεια αντίδραση σε αυτά. Άρα, η επάρκεια αναφέρεται στις σπουδές, τις ικανότητες που έχουν σχέση με την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, ενώ η ετοιμότητα έχει σχέση με την ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεων σε διδακτική πράξη (Γεωργογιάννης, 2006:33-34). Ως διαπολιτισμική επάρκεια, κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κτλ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας. Αφορά γνώσεις για τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, για τα μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης που εφαρμόστηκαν, για τις διδακτικές μεθόδους και τα αποτελέσματα που έφεραν κ.ά. (Γεωργογιάννης, 2006:225). Η διαπολιτισμική επάρκεια, εν γένει, περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής (Γεωργογιάννης, 2006:51· Γεωργογιάννης, 2008:217· Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα, από την άλλη, αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης αλλά και μετουσίωσης των γνώσεών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή και ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων. Άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η εγρήγορση σε αξίες και αρετές πανανθρώπινης εμβέλειας και οι κατάλληλες αντιδράσεις σε αυτά, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών, επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πράξη (Γεωργογιάννης, 2006:51).

Η όλη προετοιμασία, λοιπόν, των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να τους εφοδιάζει με ικανότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της σχολικής τάξης που διδάσκουν. Το ερώτημα που προκύπτει, λοιπόν, είναι αν ο εκπαιδευτικός σήμερα διαθέτει τις ικανότητες για να ανταποκριθεί στην κατάσταση που δημιουργήθηκε με τη συμμετοχή μαθητών

διαφόρων πολιτισμών, έτσι ώστε να συμβάλει στην αρμονική συνύπαρξη και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τρόπο που κανείς να μην αισθάνεται ξένος (Γεωργογιάννης, 2006:49-50). Αν ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, έχει την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα που θα επιφέρει τα παραπάνω αποτελέσματα και που, όπως προαναφέρθηκε, εξαρτάται άμεσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή του πάνω σε ζητήματα που προκύπτουν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχει, συνεπώς, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε το περιεχόμενο και τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών τμημάτων πάνω στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

11.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση & Προγράμματα Σπουδών

Η Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης, το 1984, (όπ. αναφ. στο Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994) αποφάσισε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων, προκειμένου να μπορέσουν να διδάξουν και να ανταποκριθούν στη πολυπολιτισμική πραγματικότητα των τάξεων, θα πρέπει:

- να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης που θα ενδέχεται να συναντήσουν από κοινότητες μεταναστών,
- να φροντίζει ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι η διαμόρφωση στερεοτύπων μπορεί να βλάψει τα άτομα και
- να τους δίνει την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι οι ίδιοι μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα προϋποθέτει, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτό, κατανοούμε ότι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν το έργο τους αν η εκπαίδευση που έχουν λάβει πάνω σε θέματα διαχείρισης των μεθόδων διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης είναι επαρκής (Ματσαγγούρας, 2001:226). Ωστόσο, ακόμα και όσοι παρακολούθησαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους ορισμένα πανεπιστημιακά μαθήματα με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, προσαρμόζοντας και αναπροσαρμόζοντας τον ρόλο τους. Είναι, συνεπώς, απαραίτητα

τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ενημέρωσή τους στις θεωρητικές και πρακτικές εξελίξεις στο πεδίο τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης τάξης (Coehlo, 2007), κυρίως αν λάβουμε υπόψη ότι βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σε πολλές περιπτώσεις αρκετές αδυναμίες στο πνεύμα, στους στόχους, στα περιεχόμενα σπουδών και στις πρακτικές ασκήσεις (Ξωχέλλης, 2001).

Με βάση τα παραπάνω, η διαπολιτισμική προσέγγιση συνιστά ένα γενικότερο παιδαγωγικό στόχο, που απαιτεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να εστιάζει σε γενικότερες στάσεις, δεξιότητες, ιδεολογίες και ευαισθησίες του εκπαιδευτικού (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003). Για αυτό τον λόγο αξίζει να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στη δομή και το περιεχόμενο του Προγράμματος σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε., καθώς οι γνώσεις και τα ερεθίσματα που παρέχει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μπορεί να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εκπαίδευση των αποφοίτων του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων τα τελευταία χρόνια πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τους Οδηγούς Σπουδών, αξίζει να αναφερθούν τα εξής:

- οι απόφοιτοι των ετών 2012 & 2013 κατά την διάρκεια των σπουδών τους παρακολούθησαν 1 Υποχρεωτικό μάθημα («Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι») και είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε άλλα μαθήματα και τα παρακάτω Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά:

- Διαπολιτισμική Διδακτική (1/4)
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ (1/5)
- Μετανάστευση και Εκπαίδευση (1/4)

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα τα Επιλεγόμενα μαθήματα υπήρχε πλαφόν στον αριθμό των φοιτητών που μπορούσαν να τα παρακολουθήσουν και βασιζόταν στη χρονική σειρά με την οποία οι φοιτητές πραγματοποιούσαν την δήλωση των μαθημάτων τους.

- οι απόφοιτοι των ετών 2014 & 2015 κατά την διάρκεια των σπουδών τους είχαν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν 2 Υποχρεωτικά μαθήματα («Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι» & «Διαπολιτισμική Διδακτική»), ενώ από τα Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά παρέμεινε μόνο το «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ» (1/5).

Παρατηρούμε, επομένως, ότι σε αυτό το χρονικό διάστημα οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, παρά τη μείωση του αριθμού των μαθημάτων που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στην πλειοψηφία τους ήρθαν περισσότερο σε επαφή με το θέμα αυτό, καθώς η συμμετοχή τους σε τέτοιου περιεχομένου μαθήματα εξαρτιόταν αποκλειστικά από τη θέλησή τους να παρίστανται στις διαλέξεις και όχι από την συμπλήρωση του μέγιστου αριθμού φοιτητών ανά μάθημα.

- οι απόφοιτοι των ετών 2016 & 2017 κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παρακολούθησαν 1 μόνο Υποχρεωτικό μάθημα («Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι»), ενώ μόνο μέχρι το 2016 υπήρχε η δυνατότητα οι φοιτητές να επιλέξουν το μάθημα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΙΙ» (2/6).

Παρατηρούμε, συνεπώς, μια δραστική μείωση των σχετικών με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθημάτων, τόσο ως υποχρεωτικών, όσο και ως επιλεγόμενων.

- όσοι εισήχθησαν, τέλος, από το 2017 και έπειτα θα έχουν τη δυνατότητα, σύμφωνα με τον νέο οδηγό σπουδών, να επιλέξουν τα εξής μαθήματα:
 - Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση
 - Διδακτική των Θρησκευτικών και Διαπολιτισμικότητα που συνοδεύεται από Πρακτική άσκηση.

Πέραν, ωστόσο, των μαθημάτων που αφορούν αποκλειστικά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι υπάρχουν και πολλά ακόμη αντικείμενα που σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με το ζήτημα αυτό και που μπορούν να παρέχουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μέσω μιας διαθεματικής προσέγγισης όλα τα βασικά εφόδια που θα χρειαστούν για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των ελληνικών τάξεων, όπως η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, η Θρησκευσιολογία, η Ψυχολογία, η Συμβουλευτική κτλ.

Β΄ Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση

Έρευνα:

**«Οι απόψεις αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με ζητήματα
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»**

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο Β' μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα, η οποία έχει ως αντικείμενό της την αποτύπωση και ανάλυση των απόψεων των αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τονίζεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, γίνεται μια ανασκόπηση άλλων ερευνών πάνω σε αυτό το ζήτημα, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας που επιλέχθηκε και τέλος παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματά της μέσα από γραφήματα και πίνακες. Ακόμη, παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξάγονται από την έρευνα και γενικότερα από το όλο εγχείρημα της εργασίας.

1.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος - Αναγκαιότητα της έρευνας

Η κατάσταση που χαρακτηρίζει την σύνθεση των ελληνικών τάξεων, με την παρουσία μεγάλου αριθμού μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα τελευταία χρόνια, καθιστά αναγκαία την ανίχνευση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση που αποτελεί το ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής των πολυπολιτισμικών τάξεων. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η σύμπραξη των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας είναι απαραίτητη.

Συνεπώς, πέρα από αναγκαιότητα, η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται και από ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή γνώσης, τόσο για την γενικότερη στάση τους απέναντι στην κατάσταση που επικρατεί ή που θα έπρεπε να επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και για την επιτυχία των Παιδαγωγικών τμημάτων μέσω του Προγράμματος Σπουδών που παρέχουν. Επιπλέον, τέτοιου είδους έρευνες μπορεί να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό των μελλοντικών Προγραμμάτων Σπουδών από τα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης αλλά και στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος από μέρους της πολιτείας.

Τέλος, παρά την ανάγκη απεικόνισης των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε και από την αναζήτηση μεταξύ των εργασιών του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων που είναι αναρτημένες στο Ιδρυματικό Αποθετήριο «ΟΛΥΜΠΙΑΣ», ενώ υπάρχουν

αρκετές εργασίες που αφορούν διάφορες πτυχές της πολυπολιτισμικότητας και της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να αναφέρονται στις απόψεις των λειτουργών της εκπαίδευσης που αποφοιτούν από το ΠΤΔΕ Ιωαννίνων. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε ορισμένες έρευνες που μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με ζητήματα που αφορούν πτυχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχουν πραγματοποιηθεί στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι έρευνες αυτές σε πολλές περιπτώσεις είναι παρόμοια με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε αποτελέσματα τριών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν επίσης στα πλαίσια των μεταπτυχιακών προγραμμάτων παιδαγωγικών τμημάτων μέσα στα τελευταία δέκα χρόνια.

- Πάτρα 2009

Τα αποτελέσματα της έρευνας με θέμα «Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων-Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας.» έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (δείγμα= 69 προπτυχιακοί φοιτητές απάντησαν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο) «κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης εργάστηκε με αλλοδαπούς μαθητές» (65,2%), ενώ όλοι δήλωσαν πως «κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παρακολούθησαν μαθήματα σε θέμα τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση». Επιπλέον, σχετικά με το τι απαιτείται ώστε ένας εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στη διδασκαλία μιας πολυπολιτισμικής τάξης η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι θεωρεί αναγκαία την «επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Πολύ/Πάρα πολύ=88,4%), την «εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» (Πολύ/Πάρα πολύ=76,8%), ενώ πιο μετριοπαθής ήταν η γνώμη τους για την «ειδίκευση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Πολύ/Πάρα πολύ=56,5%). Όσον αφορά τη «φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών σε διαφορετικά σχολεία» οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έδειξαν να διαφωνούν (62,3%) με το διαχωρισμό των μαθητών ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και επιπλέον δήλωσαν ότι «οι μαθητές μπορεί να ωφελούνται από την συνύπαρξη τους με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Συμφωνώ/Συμφωνώ πολύ/Συμφωνώ απόλυτα=87,1%). Τέλος, σχετικά με το αν τα «μαθήματα με αντικείμενο τη

Διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε.», οι 8 στους 10 (81,1%) απάντησαν καταφατικά. (Κουτίβα, 2009)

- Θεσσαλονίκη 2012

Από έρευνα με θέμα «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στην οποία συμμετείχαν 111 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο, αξίζει να αναφερθούν τα εξής αποτελέσματα: η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (Πολύ/ Πάρα πολύ=71,1%) θα ήθελε να επιμορφωθεί «πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση», όπως επίσης και σχετικά με τη «διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές» (Πολύ/ Πάρα πολύ=88,3%). (Κουτσού, 2012)

- Φλώρινα 2015

Σε μια άλλη έρευνα με θέμα «Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων» οι συμμετέχοντες (δείγμα= 136 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπληρώνοντας ανώνυμο ερωτηματολόγιο) δήλωσαν ως επί το πλείστον πως «εργάστηκαν με αλλοδαπούς μαθητές κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης» (75,7%). Όσον αφορά την «επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο την θεωρούν απαραίτητη για την σωστή εκπαιδευτική διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Μάλλον Συμφωνώ/ Συμφωνώ Απόλυτα=83,8%). Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε την άποψη ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές θα πρέπει «να φοιτούν σε όλα τα σχολεία» (Μάλλον Συμφωνώ/ Συμφωνώ Απόλυτα=69,6%). (Παπαβασιλείου, 2015)

Όσον αφορά έρευνες του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων:

- Ιωάννινα 2014

Σε έρευνα του 2014 που μελετούσε μέσω ερωτηματολογίου τις «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές» με δείγμα 302 δασκάλους και καθηγητές ειδικοτήτων σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκαν τα εξής:

- το 73,2% είχε εμπειρία σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές
- το 90,7% επέλεγε την ανομοιογένεια όσον αφορούσε τις ομάδες εργασίας στην τάξη
- το 82,1% θεωρούσε ότι χρειάζεται (Πολύ/Πάρα πολύ) επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- το 63,6% πίστευε ότι οι αλλοδαποί μαθητές δε πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία. (Λάμπρος, 2014)

- **Ιωάννινα 2017**

Σε έρευνα του 2017, στην οποία συμμετείχαν με συνέντευξη 16 προπτυχιακοί φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων (4ετείς και επί πτυχίω) δήλωσαν ότι οι 5 μόνο είχαν παρακολουθήσει 2 μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι 10 είχαν παρακολουθήσει 1, ενώ μια φοιτήτρια από κατατακτήριες κανένα. Σχετικά με την εργασία σε πολυπολιτισμικές τάξεις μέσω των πρακτικών κάποιοι από τους φοιτητές απάντησαν πως δεν είχαν την ευκαιρία να εργαστούν με αλλοδαπούς μαθητές, ενώ τέλος σχετικά με το αν η εθνοπολιτισμική ποικιλία εμπλουτίζει τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. (Μάκη, 2017)

1.2.Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας αποβλέπει στην ανίχνευση και αποτύπωση των απόψεων των αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει στο:

- Να αξιολογηθούν οι εμπειρίες, που έχουν αποκομίσει απόφοιτοι του τμήματος, σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Να προσδιοριστούν οι ανάγκες τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που επιβάλλει η ολοένα και αυξανόμενη εισροή μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στις σύγχρονες τάξεις.
- Να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις τους για την συνύπαρξη ομογενών και αλλοδαπών μαθητών σε κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον και
- Να αποτυπωθούν οι απόψεις τους για τα Διαπολιτισμικά σχολεία.

Σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Οι εμπειρίες από τη φοίτηση στο τμήμα σε σχέση με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1. Οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί κατά τη φοίτησή τους στο τμήμα ήρθαν σε επαφή με ζητήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση; (ερωτ. 5, 6)

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης.

2. Ποιες παράμετροι θεωρούν ότι είναι αναγκαίες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη; (ερωτ. 7-11)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

3. Οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη διδασκαλία αντικειμένων σχετικών με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στα Παιδαγωγικά τμήματα; (ερωτ. 12)
4. Ποιες είναι οι απόψεις των αποφοίτων για την συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στην ίδια τάξη; (ερωτ. 13, 14)
5. Ποιες είναι οι απόψεις των αποφοίτων για τη συνεισφορά των Διαπολιτισμικών σχολείων; (ερωτ. 15)

1.3.Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις των αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, ώστε να συγκεντρωθεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων και στη συνέχεια να αναλυθούν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν.

Από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις ποσοτικές έρευνες επιλέχθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας. Η επισκόπηση είναι μια μέθοδος μέσω της οποίας μπορούμε να διαπιστώσουμε τις θέσεις, τις απόψεις και τις στάσεις ενός πληθυσμού πάνω σε ένα ζήτημα. Το εργαλείο που επιλέχθηκε ως όργανο μέτρησης, και τεμηρίωσης των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο (questionnaire) είναι μια φόρμα που χορηγείται σε ένα δειγματοληπτικό σχεδιασμό, την οποία οι συμμετέχοντες σε μια μελέτη συμπληρώνουν και επιστρέφουν στον ερευνητή. Ο συμμετέχων επιλέγει απαντήσεις και δίνει βασικές προσωπικές ή δημογραφικές πληροφορίες (Creswell, 2011:431).

Αναλυτικότερα, χορηγήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (Google forms) και στη συνέχεια αποστάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω ταχυδρομείου (e-mail) και κοινοποιήθηκε σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (electronic questionnaire) είναι ένα εργαλείο δειγματοληπτικής έρευνας για τη συγκέντρωση δεδομένων και είναι διαθέσιμο μέσω υπολογιστή. Σε αυτού του τύπου τα ερωτηματολόγια οι συμμετέχοντες απαντούν μόνοι τους χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο, ενώ συγκεντρώνει μια σειρά από πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, επιτρέπει την εύκολη και γρήγορη συγκέντρωση μεγάλων δειγμάτων (Robson, 2007:278· Creswell, 2011:433) και δίνει την ικανότητα να εκτιμήσουμε συνήθως ποσοτικά τη θέση ενός ατόμου για το υπό ερώτηση χαρακτηριστικό (Cohen, 2008:422).

1.4.Το δείγμα της έρευνας

Η ποιότητα μιας έρευνας δεν εξαρτάται μόνο από τη μέθοδό της και την καταλληλότητα επιλογής των εργαλείων συλλογής δεδομένων, αλλά και από τη στρατηγική της δειγματοληψίας, καθώς και από το μέγεθος του δείγματος (Cohen, 2008:149). Ωστόσο, επειδή δεν είναι πάντοτε δυνατό να έχει κανείς μετρήσεις από το σύνολο ενός πληθυσμού, οι ερευνητές προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα ή από ένα υποσύνολο που να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Αυτό το σύνολο αποτελεί το ερευνητικό δείγμα. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που αποφοίτησαν από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τα τελευταία 6 χρόνια, δηλαδή από το 2012 έως και το 2017. Η συλλογή του δείγματος έγινε ανάμεσα σε άτομα που αποτελούσαν τον πληθυσμό-στόχο, καθώς το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μέσω προσωπικών ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail) και κοινοποιήθηκε σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης στις οποίες ήταν μέλη αποκλειστικά απόφοιτοι του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων και απαρτιζόταν κυρίως από αποφοίτους του χρονικού διαστήματος 2012-2017.

Ως προς τη στρατηγική της δειγματοληψίας από τους δύο τύπους, το τυχαίο δείγμα που βασίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων και το δείγμα μη πιθανοτήτων ή δείγμα σκοπιμότητας, όπου δεν έχουν όλα τα μέλη του ευρύτερου πληθυσμού τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθούν στο δείγμα (Cohen, 2008:164), επιλέχθηκε ο

δεύτερος τύπος. Η επιλεξιμότητα που χαρακτηρίζει ένα δείγμα μη πιθανοτήτων προέρχεται από την εστίαση του ερευνητή σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Ο ερευνητής, δηλαδή, επιλέγει άτομα επειδή είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει (Creswell, 2011:182). Άμεσο αντίκτυπο είναι η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, 2008:169), γι' αυτό και χρησιμοποιείται ευρέως σε έρευνες μικρής κλίμακας, όπως η παρούσα, δηλαδή σε έρευνες που δεν αποσκοπούν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Από τις δειγματοληψίες μη πιθανοτήτων επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, (ή συμπωματική, ή ευκαιριακή) που περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή, δηλαδή άτομα που έχει πιο εύκολη πρόσβαση και είναι διαθέσιμα για μελέτη. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής δε μπορεί να είναι σίγουρος ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και επομένως τα δεδομένα δε μπορούν να γενικευτούν (Cohen, 2008:170· Creswell, 2011:182).

Τέλος, για τη διασφάλιση της ορθής συμμετοχής του δείγματος, όσοι εκ των συμμετεχόντων δεν αποφοίτησαν το χρονικό διάστημα που προαναφέρθηκε ή δεν είχαν μέχρι εκείνη τη δεδομένη στιγμή αποφοιτήσει αποκλείστηκαν από το δείγμα και οι απαντήσεις τους δεν λήφθηκαν υπόψη. Ο συνολικός αριθμός των έγκυρων ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν ήταν 171.

1.5.Δομή και περιγραφή του ερωτηματολογίου

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου που περιελάμβανε 15 ερωτήσεις. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε σύμφωνα με τις αρχές της μεθοδολογίας της έρευνας και η επιλογή των ερωτήσεων βασίστηκε σε μια σειρά παραγόντων και κριτηρίων, όπως:

- η άμεση συσχέτιση των ερωτήσεων με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας
- η ανταπόκρισή τους στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας
- η εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων γύρω από το θέμα της έρευνας

Επιπλέον, για να καταστεί δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ερωτήσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες. Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, και πιο συγκεκριμένα διχοτομικές («ναι»/«όχι»), προσθετικές κλίμακες κατατάξεων-

κλίμακες ιεράρχησης (κλίμακες Likert) και πολλαπλής επιλογής. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις θέτουν μια ερώτηση και παρέχουν προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων στον συμμετέχοντα. Αυτού του είδους οι ερωτήσεις είναι πρακτικές, εύκολες στη συμπλήρωση, τη σύγκριση, την κωδικοποίηση, τη μέτρηση (Cohen, 2008:418· Giddens, 2009:701) και αποτελούν χρήσιμους μηχανισμούς, καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα επιφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, 2008:418· Creswell, 2011:435-436). Επιπλέον, αυτού του είδους οι ερωτήσεις εμφανίζουν ένα ακόμη πλεονέκτημα, καθώς αναγκάζουν τον ερωτηθέντα να αποκαλύψει την πραγματική τους στάση για ένα ζήτημα (Cohen, 2008:422).

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε διαρθρώνεται σε 4 σελίδες. Η πρώτη σελίδα αποτελεί την συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, όπου παρουσιάζεται το θέμα της έρευνας, ο σκοπός της και παρέχεται ενημέρωση στους συμμετέχοντες για τη σημασία της. Ακόμη, σε αυτό το σημείο τονίζεται η εμπιστευτικότητα της έρευνας για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και ενθαρρύνεται η ειλικρίνεια στις απαντήσεις τους (Cohen, 2008:438· Creswell, 2011:442-443,448).

Από το σύνολο των 15 ερωτήσεων οι τέσσερις πρώτες (ερωτ. 1-4) αφορούν τα προσωπικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, από τις οποίες μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το φύλο, το έτος αποφοίτησης, το ακαδημαϊκό επίπεδο και το επίπεδο γνώσης άλλων γλωσσών πέραν της ελληνικής. Οι επόμενες δυο (ερωτ. 5-6) σχετίζονται με τις εμπειρίες τους από την φοίτησή τους στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες για την επάρκεια και ετοιμότητα που παρέχει το τμήμα, τόσο μέσω των πρακτικών ασκήσεων, όσο και μέσω του Προγράμματος σπουδών. Οι άλλες πέντε (ερωτ. 7-11) αφορούν τις ανάγκες που θεωρούν ότι έχει ένας εκπαιδευτικός στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο και οι τελευταίες τέσσερις (12-15) τις απόψεις τους για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1.6.Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Σε κάθε επιστημονική έρευνα βασικό μέλημα και κριτήριο ορθότητας είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η εγκυρότητα αφορά το κατά πόσο τα ευρήματα της έρευνας είναι «πραγματικά», η

αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια και σταθερότητα μιας μέτρησης μέσα από έλεγχο, μέσα από την επανάληψη, δηλαδή μέσα από τη δυνατότητα αναπαραγωγής των αποτελεσμάτων και η γενίκευση έχει να κάνει με την ισχύ των ευρημάτων έξω από της συνθήκες της συγκεκριμένης μελέτης (Robson, 2007:110· Cohen, 2008:199· Creswell, 2011:197).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων δειγματοληπτικών ερευνών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα αυτών που διεξάγουν την έρευνα. Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας στην ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας και μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Cohen, 2008:176). Επιπλέον, θα πρέπει οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές, σαφείς για να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα, καθώς διαφορετικά δεν αποκτούμε έγκυρη πληροφόρηση για το τι σκέφτονται οι συμμετέχοντες. Οι τυποποιημένες ερωτήσεις, όπως αυτές που επιλέχθηκαν στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, μπορεί να επιτύχουν υψηλή επιτυχία των αποκρίσεων (Robson, 2007:272). Ακόμη, σημαντική είναι η εξασφάλιση ενός υψηλού βαθμού εμπλοκής όσων ατόμων αφορά η έρευνα. Γι' αυτό τον λόγο υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές για τη μεγιστοποίηση του ποσοστού των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ερωτηματολογίου, συγκεκριμένα, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού δείγματος. Η ευκολία στη συμπλήρωση και ο χρόνος που θα ξοδέψει ο συμμετέχων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες. Στη παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο τόσο λόγω του είδους των ερωτήσεων (ερωτήσεις κλειστού τύπου), όσο και λόγω της έκτασής του (15 ερωτήσεις), εξασφαλίζει τον σύντομο χρόνο συμπλήρωσής του (περίπου 3'). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πιθανοί συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον μέσο χρόνο που απαιτεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμη, δόθηκε προσοχή ώστε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με τρόπο σαφή, περιεκτικό και σε κατανοητό από τους συμμετέχοντες λεκτικό κώδικα (Cohen, 2008:219· Creswell, 2011:197,441).

Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τρόπο ώστε να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας, γι' αυτό δόθηκε και ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον ερευνητικό σκοπό που εξυπηρετούν. Ένα ακόμη στοιχείο που συνετέλεσε στην ορθότερη δόμηση του ερωτηματολογίου και στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητάς του, είναι η ύπαρξη μιας πιλοτικής φάσης. Κατά την πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου

σε ορισμένα από τα άτομα που αποτελούν το δείγμα της έρευνας ελέγχεται η διατύπωση των ερωτήσεων και του τρόπου διαμόρφωσής τους, γίνεται ανατροφοδότηση για την εγκυρότητα, ενώ επιτυγχάνεται η εξάλειψη αμφισημιών και αδυναμιών στη διατύπωση, στη καταλληλότητα των ερωτήσεων και στον έλεγχο του χρόνου συμπλήρωσης (Cohen, 2008:439· Creswell, 2011:440). Στην παρούσα πιλοτική φάση, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δοκιμαστικά σε 5 άτομα που αποτελούσαν δείγμα της έρευνας προκειμένου να εξεταστεί ο χρόνος συμπλήρωσης, η εμφάνιση του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική του μορφή και να διορθωθούν τυχόν λάθη ή παραλείψεις.

Επιπλέον, υπάρχει μια σειρά από κριτήρια που εξασφαλίζουν την ορθότητα της επιλογής του συγκεκριμένου εργαλείου. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε:

- βασίστηκε σε αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια διπλωματικών και διδακτορικών εργασιών, στις οποίες γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου τους
- εμπεριέχει ερωτήματα που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης που τέθηκαν αρχικά και
- εμπεριέχει αποδεκτές κλίμακες μέτρησης (Creswell, 2011:196-197).

Όσον αφορά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων λόγω της επιλογής μη αντιπροσωπευτικού δείγματος με τη βολική δειγματοληψία τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα δε μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε δίνουν χρήσιμες και αντιπροσωπευτικές, για το δείγμα της έρευνας, πληροφορίες. Τέλος, υπάρχουν ορισμένα δεοντολογικά ζητήματα που πηγάζουν τόσο από τα είδη των προβλημάτων που ερευνώνται, όσο και από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, τα οποία θα πρέπει να ικανοποιούνται σε κάθε έγκυρη επιστημονική έρευνα. Ειδικότερα, στη διεξαγωγή κάθε έρευνας, όπως και στη παρούσα, είναι απαραίτητη:

1. η συνειδητή συναίνεση από τους συμμετέχοντες, το να έχει, δηλαδή, το δικαίωμα ο συμμετέχων να αρνηθεί ή να αποσύρει τη συμμετοχή του. (Cohen, 2008:81-82).

2. η τήρηση της ανωνυμίας, η εμπιστευτικότητα στα στοιχεία της έρευνας, με την έννοια ότι δε θα πρέπει να αποκαλύπτεται η ταυτότητα των συμμετεχόντων (Cohen, 2008:99).

Αμφότερες οι παραπάνω προυποθέσεις τηρούνται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και οι συμμετέχοντες ενημερώνονται εξ αρχής για την ύπαρξή τους.

1.7.Διεξαγωγή της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας διακρίνεται σε δύο φάσεις. Σε αυτή της πιλοτικής αποστολής του ερωτηματολογίου που διήρκησε μια βδομάδα και στην αποστολή- κοινοποίηση του ερωτηματολογίου που προέκυψε μετά την πιλοτική αποστολή που διήρκησε δυο μήνες και διεξήχθη το χρονικό διάστημα μεταξύ Μαΐου και Ιουλίου 2017. Συγκεκριμένα, στη φάση αυτή το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε αποφοίτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων που αποφοίτησαν το από το 2012 έως και το 2017 μέσα από σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και μέσω προσωπικών e-mail.

Στη συνέχεια, μετά το πέρας των δύο μηνών ακολούθησε η συλλογή, κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), που αποτελεί το πιο δημοφιλές λογισμικό πακέτο για στατιστική ανάλυση στις κοινωνικές επιστήμες (Robson, 2007:466), χρησιμοποιώντας την επιλογή Crosstabs.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

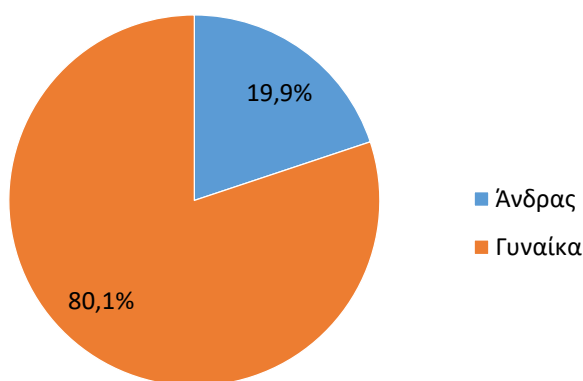
Στην παρούσα ενότητα του Β' Μέρους της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την διεξαγωγή της έρευνας με θέμα την διερεύνηση των απόψεων των αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν στις ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα για τις εμπειρίες των αποφοίτων από τη φοίτηση στο τμήμα σε σχέση με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έπειτα, παρουσιάζονται τα δεδομένα σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης και οι απόψεις τους για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμη, γίνεται συσχέτιση μεταξύ ορισμένων μεταβλητών, ενώ τα δεδομένα παρουσιάζονται μέσα από γραφήματα και πίνακες.

2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Ερώτηση 1. Φύλο

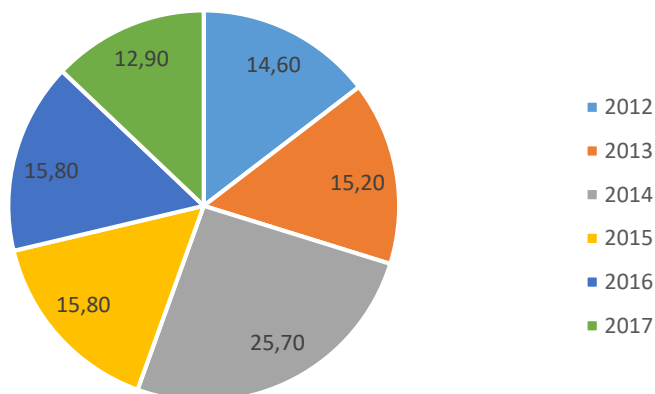
Από το σύνολο των 171 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία αποτελούνταν από γυναίκες σε ποσοστό 80,1% (137 άτομα) ενώ το 19,9% αποτελούνταν από άντρες (34 άτομα).



Γράφημα 1

Ερώτηση 2. Έτος αποφοίτησης

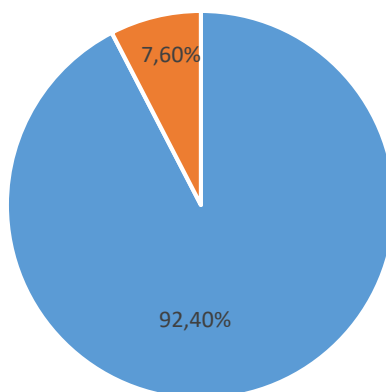
Όσον αφορά το έτος αποφοίτησης των 171 συμμετεχόντων 25 άτομα (14,6%) είχαν αποφοιτήσει το 2012, 26 (15,2%) το 2013, 44 (25,7%) το 2014, 27 (15,8%) το 2015, 27 (15,8%) το 2016 και 22 (12,9%) το 2017.



Γράφημα 2

Ερώτηση 3. Πτυχίο από κάποια άλλη σχολή

Στην τρίτη ερώτηση που εξέταζε το ενδεχόμενο κατοχής και άλλου πτυχίου το 7,6 %, δηλαδή 13 άτομα, δήλωσαν ότι κατέχουν πτυχίο και από άλλη σχολή (ΦΠΨ 18,2 %, Λογοθεραπεία, Φιλολογία, Ψυχολογία, κτλ.).

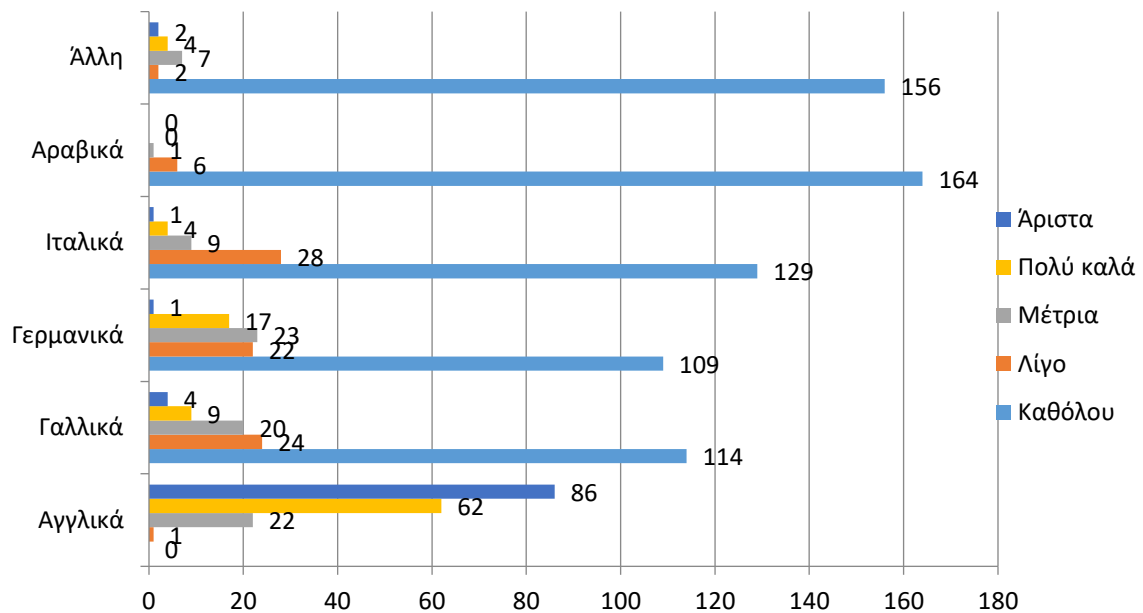


Γράφημα 3

Ερώτηση 4. Ξένες γλώσσες

Η επόμενη ερώτηση εξέταζε το αν και κατά πόσο οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ Ιωαννίνων γνωρίζουν και σε τι επίπεδο ξένες γλώσσες. Αξιοσημείωτο είναι ότι 148 από το

σύνολο των 171 δήλωσαν ότι γνωρίζουν Αγγλικά «Άριστα» (86 απαντήσεις) ή «Πολύ καλά» (62 απαντήσεις), ενώ μόνο 22 απάντησαν «Μέτρια», 1 «Λίγο» και κανένας «Καθόλου», όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4. Οι αμέσως επόμενες πιο «δημοφιλείς» απαντήσεις είναι τα Γερμανικά (1 απάντηση «Άριστα, 17 «Πολύ καλά», 23 «Μέτρια» και 22 «Λίγο») και τα Γαλλικά (4 απαντήσεις «Άριστα, 9 «Πολύ καλά», 20 «Μέτρια» και 24 «Λίγο»).

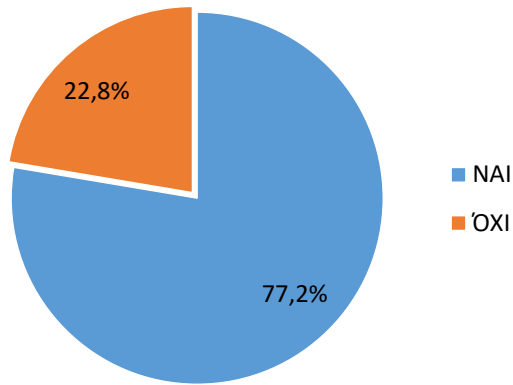


Γράφημα 4

2.2. Οι εμπειρίες από την φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ερώτηση 5. Στις πρακτικές σας ασκήσεις έχετε εργαστεί με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα;

Στην ερώτηση για το αν και κατά πόσο στις πρακτικές ασκήσεις εργάστηκαν με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν είναι η μητρική γλώσσα οι συμμετέχοντες απάντησαν «Ναι» σε ποσοστό 77,2% (132 άτομα).



Γράφημα 5

Ερώτηση 6. Η εκπαίδευσή σας στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά στο αν «η εκπαίδευση στο παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης Ιωαννίνων περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».

2.3. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης

Οι επόμενες ερωτήσεις εξέταζαν τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων για το τι ανάγκες έχει ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλλινოსτούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 6, ότι ένας δάσκαλος χρειάζεται...

Ερώτηση 7....επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το 97,1% από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι χρειάζεται «επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (53,2% «Πάρα πολύ» και 43,8% «Πολύ»).

Ερώτηση 8....πρόγραμμα σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το 91,8% πιστεύει ότι χρειάζεται ένα «Πρόγραμμα Σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (39,1% «Πάρα πολύ», 52,6% «Πολύ»)

Ερώτηση 9....οικονομική στήριξη

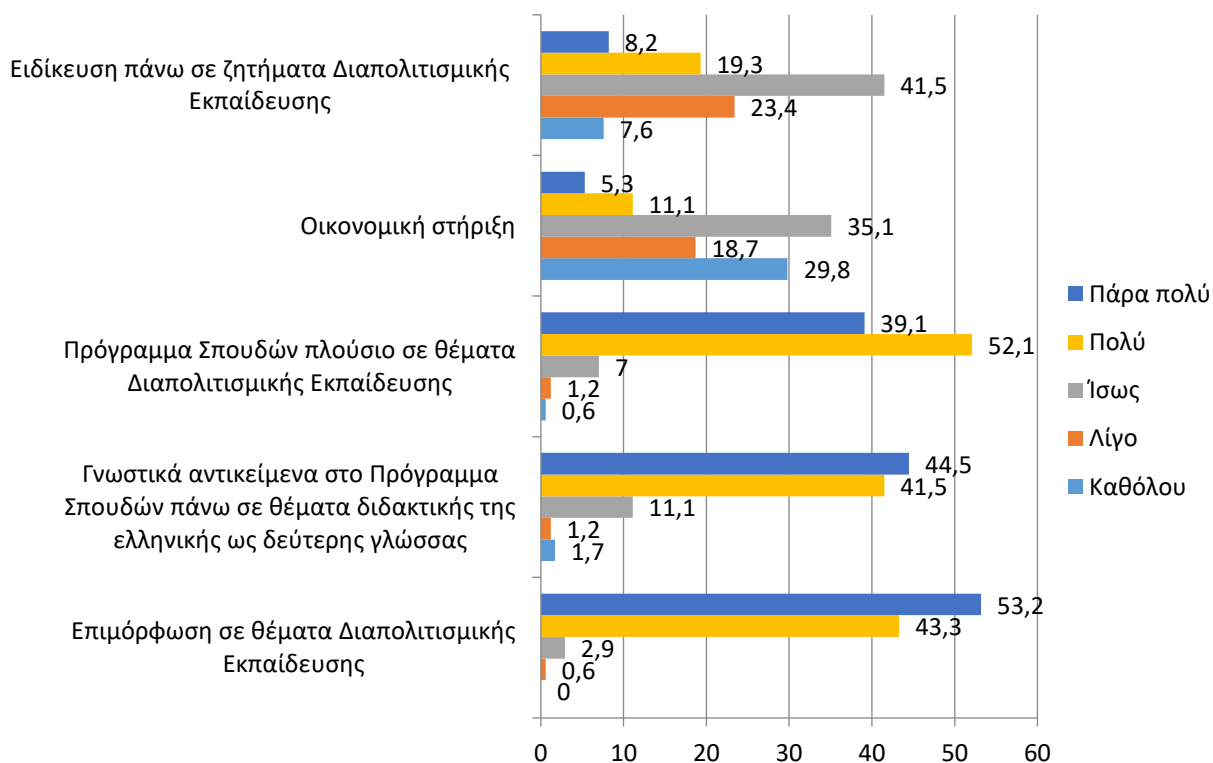
Ακόμη, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, το 83,6%, θεωρούν ότι δεν απαιτείται «οικονομική στήριξη» προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε μια πολυπολιτισμική τάξη (29,8% «Καθόλου», 18,7% «Λίγο», 35,1% «Ίσως»)

Ερώτηση 10....ειδίκευση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την ανάγκη για «ειδίκευση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση», καθώς φαίνεται ότι δεν θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την «ειδίκευση πάνω σε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να μπορέσει να διδάξει σε μαθητές διαφορετικές πολιτισμικής προέλευσης απαντώντας «Λίγο» σε ποσοστό 23,4%, «Ίσως» σε ποσοστό 41,5% και «Πολύ» σε ποσοστό 19,3%.

Ερώτηση 11....γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών πάνω σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Το 86% από το σύνολο των ερωτηθέντων πιστεύει ότι χρειάζονται «γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών πάνω σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» (41,5% «Πολύ», 44,5% «Πάρα πολύ»).



Γράφημα 6

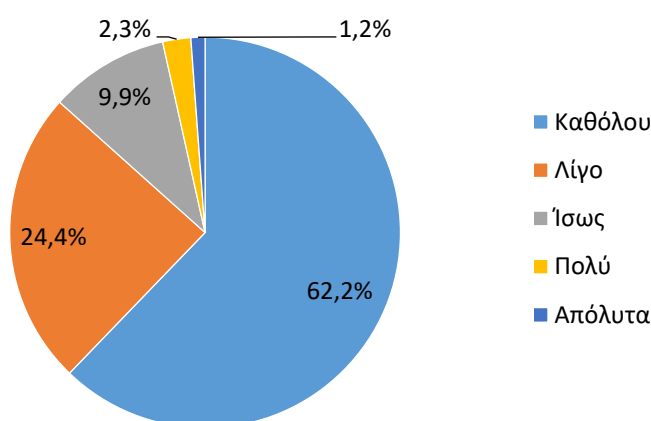
2.4.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ερώτηση 12.Τα μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε.;

Απόλυτη ομοφωνία παρουσίασαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο αν «τα μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης».

Ερώτηση 13.Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί, παλλινოსτούντες και αθίγγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;

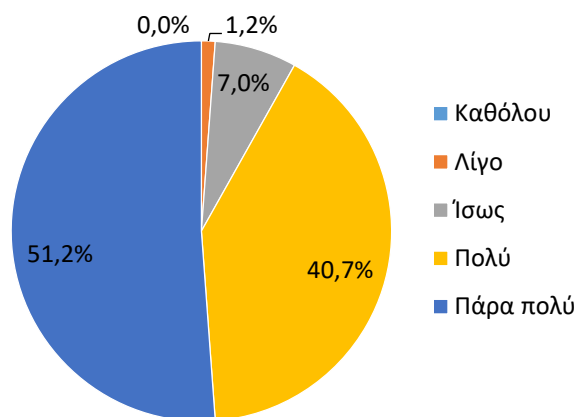
Σχετικά με την ερώτηση για το αν «οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία» οι απόψεις των συμμετεχόντων έδειξαν να μη συμφωνούν «Καθόλου» με την άποψη σε ποσοστό 62,2% (107 άτομα), «Λίγο» 24,4% (42 άτομα) και «Ίσως» 9,9% (17 άτομα).



Γράφημα 7

Ερώτηση 14.Οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;

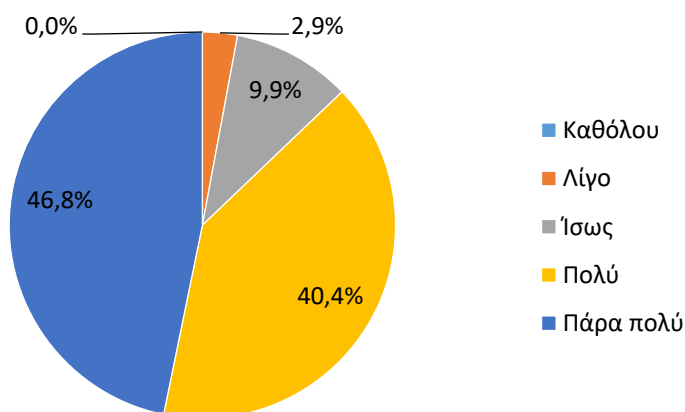
Για το αν «οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» οι συμμετέχοντες απάντησαν «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 51,2% (88 άτομα), «Πολύ» σε ποσοστό 40,7% (70 άτομα) και «Ίσως» 7% (12 άτομα), ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε «Καθόλου».



Γράφημα 8

Ερώτηση 15. Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Τέλος, στην ερώτηση για το αν θεωρούν ότι «τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο» οι συμμετέχοντες απάντησαν «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 46,5% (80 άτομα), «Πολύ» σε ποσοστό 40,7% (70 άτομα), «Ίσως» σε ποσοστό 9,9% (17 άτομα), ενώ και σε αυτή την περίπτωση κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε «Καθόλου».



Γράφημα 9

2.5.Συσχετίσεις μεταβλητών

2.5.1. Φύλο (ερώτ. 1) & απόψεις σχετικά με τη Δ.Ε. (ερωτ. 12-15)

Στη συσχέτιση με τη μεταβλητή του φύλου από τα αποτελέσματα των πινάκων μπορούμε να δούμε ότι η απάντηση στην ερώτηση «θεωρείται ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο» (ερώτ. 15) δεν εξαρτάται από το φύλο, καθώς η τιμή του p είναι 0,677 μεγαλύτερη, δηλαδή, από το 0,05.

Πίνακας 1

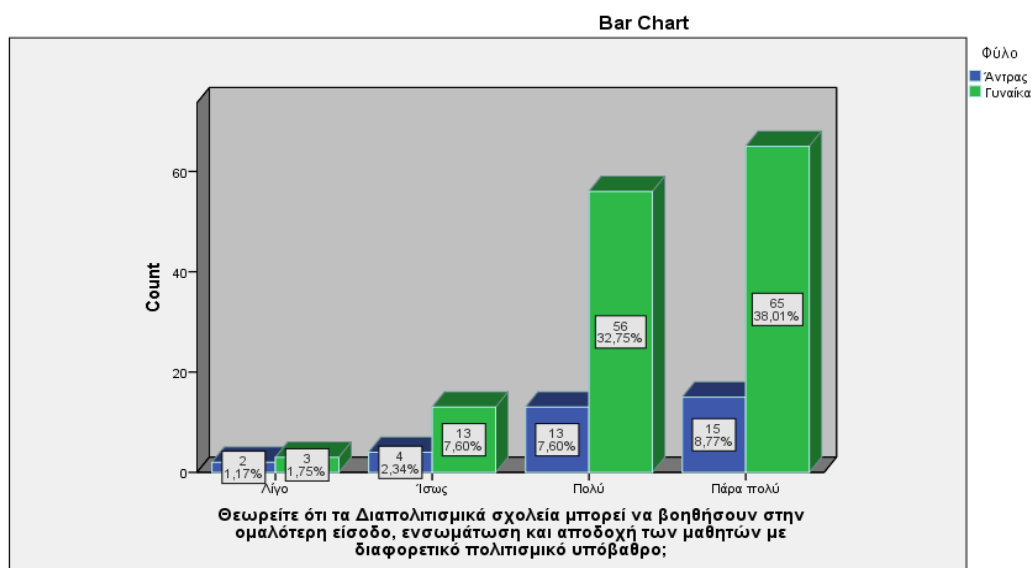
Crosstab

			Φύλο		Total
			Άντρας	Γυναίκα	
Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;	Λίγο	Count	2	3	5
		Adjusted Residual	1,1	-1,1	
	Ίσως	Count	4	13	17
		Adjusted Residual	,4	-,4	
	Πολύ	Count	13	56	69
		Adjusted Residual	-,3	,3	
	Πάρα πολύ	Count	15	65	80
		Adjusted Residual	-,3	,3	
Total	Count	34	137	171	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,524 ^a	3	,677
Likelihood Ratio	1,310	3	,727
Linear-by-Linear Association	,777	1	,378
N of Valid Cases	171		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,99.



Γράφημα 10

Το ίδιο ισχύει και για τις ερωτήσεις «οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;» (ερώτ. 14) και «πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι αλλοδαποί, παλλινοστούντες και αθίγγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;» (ερώτ. 13), όπου σε σχέση με το φύλο πάλι δεν σχετίζονται ιδιαίτερα καθώς η τιμή του p είναι 0,54 και 0,774 αντίστοιχα.

Πίνακας 2

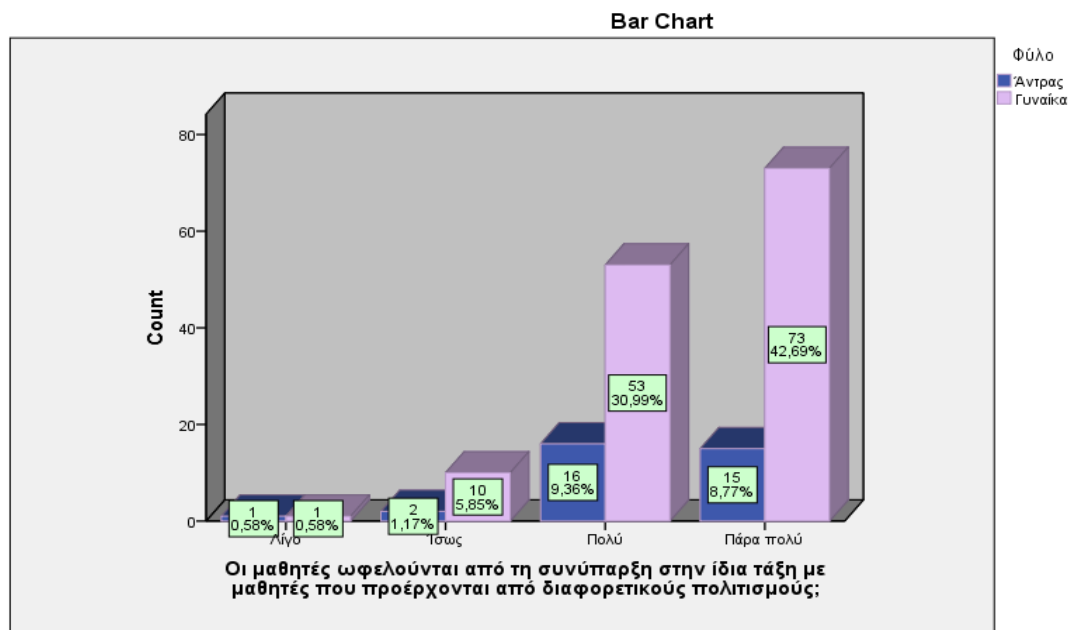
Crosstab

			Φύλο		Total
			Άντρας	Γυναίκα	
Οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;	Λίγο	Count	1	1	2
		Adjusted Residual	1,1	-1,1	
	Ίσως	Count	2	10	12
		Adjusted Residual	-,3	,3	
	Πολύ	Count	16	53	69
		Adjusted Residual	,9	-,9	
	Πάρα πολύ	Count	15	73	88
		Adjusted Residual	-1,0	1,0	
Total	Count	34	137	171	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,135 ^a	3	,545
Likelihood Ratio	1,900	3	,593
Linear-by-Linear Association	,883	1	,347
N of Valid Cases	171		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.



Γράφημα 11

Πίνακας 3

Crosstab

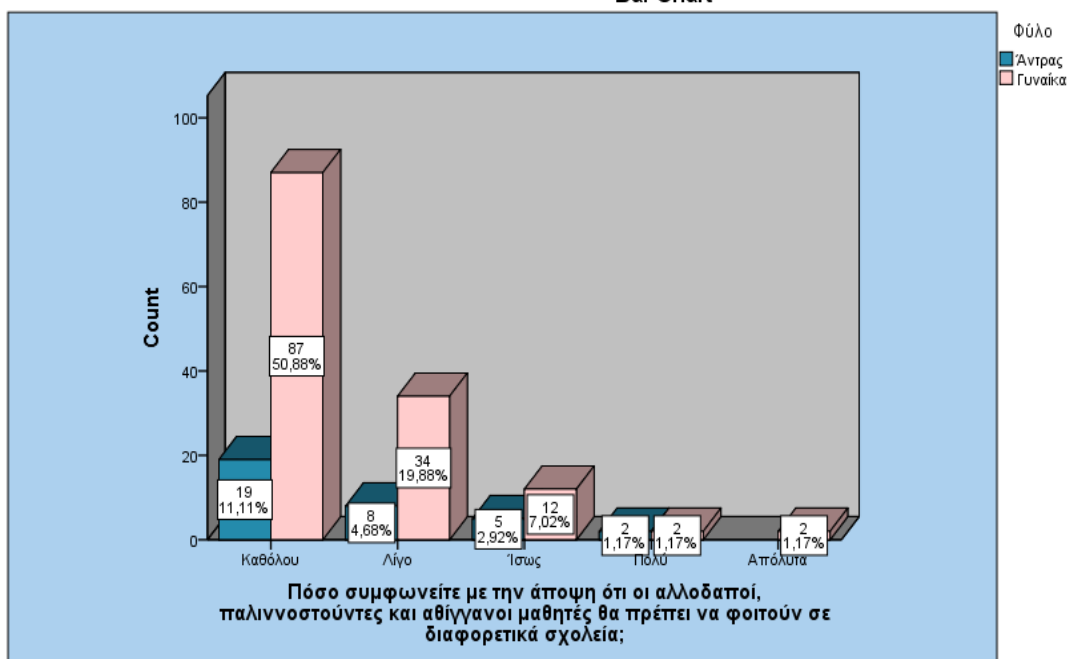
		Φύλο		Total	
		Άντρας	Γυναίκα		
Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί, παλινοστούντες και αθίγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;	Καθόλου	Count	19	87	106
		Adjusted Residual	-,8	,8	
	Λίγο	Count	8	34	42
		Adjusted Residual	-,2	,2	
	Ίσως	Count	5	12	17
		Adjusted Residual	1,0	-1,0	
	Πολύ	Count	2	2	4
		Adjusted Residual	1,5	-1,5	
	Απόλυτα	Count	0	2	2
		Adjusted Residual	-,7	,7	
Total	Count	34	137	171	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,017 ^a	4	,404
Likelihood Ratio	3,846	4	,427
Linear-by-Linear Association	1,213	1	,271
N of Valid Cases	171		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Bar Chart



Γράφημα 12

Δεν εξετάστηκε η σχέση του φύλου σε σχέση με την άποψη για το αν «τα μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε.» (ερώτ. 12), καθώς σε αυτή την ερώτηση όλες οι απαντήσεις ανεξαρτήτως φύλου ήταν θετικές.

2.5.2. Έτος αποφοίτησης (ερώτ. 2) & εμπειρίες από την φοίτηση στο Τμήμα σχετικά με τη Δ.Ε. (ερωτ. 5-6)

Στη συνέχεια, εξετάστηκε για το αν τα διάφορα έτη αποφοίτησης εμφανίζουν διαφοροποίηση ως προς τις εμπειρίες τους σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην ερώτηση για το αν «στις πρακτικές ασκήσεις εργάστηκαν με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα» (ερώτ. 5) οι απόφοιτοι του 2012 απάντησαν θετικά σε ποσοστό 72%, του 2013 σε ποσοστό 80,8%, του 2014 σε ποσοστό 70,5%, του 2015 σε ποσοστό 80,8%, του 2016 σε ποσοστό 85,2% και οι απόφοιτοι του 2017 απάντησαν θετικά σε ποσοστό 81,8%. Γενικότερα, από το σύνολο των ερωτηθέντων 7 με 8 στους 10 απάντησαν ότι κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων εργάστηκαν με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα.

Πίνακας 4

Στις πρακτικές σας ασκήσεις έχετε εργαστεί με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα; *Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Στις πρακτικές σας ασκήσεις έχετε εργαστεί με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα;	Ναι	18	21	31	21	23	18	132
	Όχι	7	5	13	5	4	4	38
Total		25	26	44	26	27	22	170

Δεν εξετάστηκε η σχέση του έτους αποφοίτησης σε σχέση με το αν «η εκπαίδευση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση;» (ερώτ. 6), καθώς σε αυτή την ερώτηση όλες οι απαντήσεις ανεξαρτήτως έτους αποφοίτησης ήταν θετικές.

2.5.3. Έτος αποφοίτησης (ερώτ. 2) & οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης (ερωτ. 7-11)

Σχετικά με την ερώτηση για το τι πιστεύουν ότι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη η απάντηση σχετικά με την «επιμόρφωση» (ερώτ. 7), την «οικονομική στήριξη» (ερώτ. 9), την «ειδίκευση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» (ερώτ. 10) και τα «γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών με θέμα τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα» (ερώτ. 11) οι απαντήσεις των αποφοίτων ανά τα έτη δεν εμφάνισαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 5

Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται.....
[Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης] * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται..... [Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης]	Λίγο	0	1	0	0	0	0	1
	Ίσως	1	1	0	1	2	0	5
	Πολύ	7	12	20	15	10	10	74
	Πάρα πολύ	17	12	24	11	15	12	91
Total		25	26	44	27	27	22	171

Πίνακας 6

Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται.....
[Οικονομική στήριξη] * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται..... [Οικονομική στήριξη]	Καθόλου	7	6	11	13	7	7	51
	Λίγο	4	7	4	4	6	7	32
	Ίσως	10	8	17	8	10	7	60
	Πολύ	4	3	8	1	2	1	19
	Πάρα πολύ	0	2	4	1	2	0	9
Total		25	26	44	27	27	22	171

Πίνακας 7

Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται.....
[Ειδικότητα στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση] * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται..... [Ειδικότητα στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση]	Καθόλου	5	0	1	2	3	2	13
	Λίγο	6	7	6	7	11	3	40
	Ίσως	10	7	24	15	8	7	71
	Πολύ	3	9	10	2	2	6	32
	Πάρα πολύ	1	3	2	1	3	4	14
Total		25	26	43	27	27	22	170

Πίνακας 8

Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται.....
[Γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών πάνω σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας] * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται..... [Γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών πάνω σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας]	Καθόλου	0	1	1	0	0	1	3
	Λίγο	0	0	2	0	0	0	2
	Ίσως	4	5	4	3	0	3	19
	Πολύ	10	8	16	13	13	11	71
	Πάρα πολύ	11	12	21	11	14	7	76
Total		25	26	44	27	27	22	171

Ωστόσο, στο ερώτημα για το αν χρειάζεται ένα «Πρόγραμμα Σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (ερώτ. 8) οι απόφοιτοι των ετών 2016- 2017 φάνηκε να έχουν πιο χαμηλά ποσοστά σε σχέση με τα υπόλοιπα έτη. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι του έτους 2012 απάντησαν ότι χρειάζεται «Πολύ» σε ποσοστό 56% και «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 44%. οι απόφοιτοι του 2013 απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 61,5% και «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 30,8%. οι απόφοιτοι του 2014 απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 54,5% και «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 40,9%. οι απόφοιτοι του 2015 απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 51,9% και «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 44,5%. Για τα έτη, όμως, 2016 και 2017 τα ποσοστά αυτά διαμορφώθηκαν ως εξής: οι απόφοιτοι του 2016 απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 44,5% και «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 37%, ενώ για το 2017 «Πολύ» απάντησε το 40,9% και «Πάρα πολύ» το 36,4%. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι απόφοιτοι του 2016 και του 2017 παρακολούθησαν λιγότερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με τα προηγούμενα έτη και γι' αυτό τον λόγο μπορεί να μη θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη πολλών διδακτικών αντικείμενων πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών.

Πίνακας 9

Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται.....
[Πρόγραμμα σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης] * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης					Total	
		2012	2013	2014	2015	2016		2017
Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται..... [Πρόγραμμα σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης]	Καθόλου	0	1	0	0	0	0	1
	Λίγο	0	0	1	0	0	1	2
	Ίσως	0	1	1	1	5	4	12
	Πολύ	14	16	24	14	12	9	89
	Πάρα πολύ	11	8	18	12	10	8	67
Total		25	26	44	27	27	22	171

2.5.4. Έτος αποφοίτησης (ερώτ. 2) & απόψεις σχετικά με τη Δ.Ε. (ερωτ. 12-15)

Σε σχέση με τις ερωτήσεις «Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι αλλοδαποί, παλινοστούντες και αθίγγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;» (ερώτ. 13), «οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;» (ερώτ. 14) και «θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;»

(ερωτ. 15) δεν εμφανίστηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των αποφοίτων ανά τα έτη.

Πίνακας 10

Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί, παλινοστούντες και αθίγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία; * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί, παλινοστούντες και αθίγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;	Καθόλου	19	17	30	12	11	17	106
	Λίγο	6	5	9	12	7	3	42
	Ίσως	0	2	4	2	9	0	17
	Πολύ	0	0	1	1	0	2	4
	Απόλυτα	0	2	0	0	0	0	2
Total		25	26	44	27	27	22	171

Πίνακας 11

Οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς; * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;	Λίγο	0	0	1	0	0	1	2
	Ίσως	1	3	4	2	2	0	12
	Πολύ	12	10	18	10	10	9	69
	Πάρα πολύ	12	13	21	15	15	12	88
Total		25	26	44	27	27	22	171

Πίνακας 12

Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; * Έτος αποφοίτησης Crosstabulation

Count		Έτος αποφοίτησης						Total
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;	Λίγο	1	3	1	0	0	0	5
	Ίσως	1	5	7	0	3	1	17
	Πολύ	8	10	21	11	12	7	69
	Πάρα πολύ	15	8	15	16	12	14	80
Total		25	26	44	27	27	22	171

2.5.5. Κατοχή 2^{ου} Πτυχίου (ερωτ. 3) & απόψεις σχετικά με τη Δ.Ε. (ερωτ.12-15)

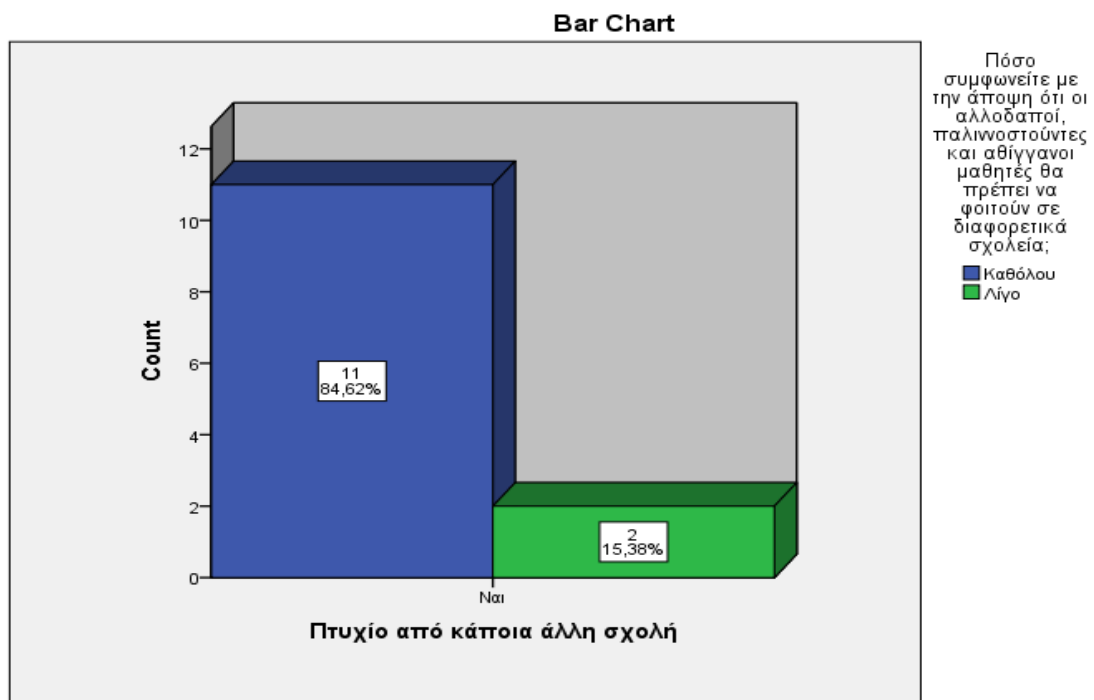
Η κατοχή ενός δεύτερου πτυχίου δε φάνηκε να προκαλεί διαφοροποίηση στις ερωτήσεις «Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί, παλινοστούντες και αθίγανοι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;» (ερωτ. 13), «οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται

από διαφορετικούς πολιτισμούς;» (ερώτ. 14) και «θεωρείτε ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;» (ερώτ. 15) σε σχέση με τις απαντήσεις των υπολοίπων ερωτηθέντων. Και σε αυτή την περίπτωση δεν έγινε συσχέτιση με την ερώτηση αν «τα μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε.» (ερώτ. 12), καθώς σε αυτή την ερώτηση όλες οι απαντήσεις ήταν ομόφωνα θετικές.

Πίνακας 13

Crosstab

			Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί, παλινοστούντες και αθίγγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;		Total
			Καθόλου	Λίγο	
Πτυχίο από κάποια άλλη σχολή	Ναι	Count	11	2	13
		Adjusted Residual	.	.	
Total		Count	11	2	13



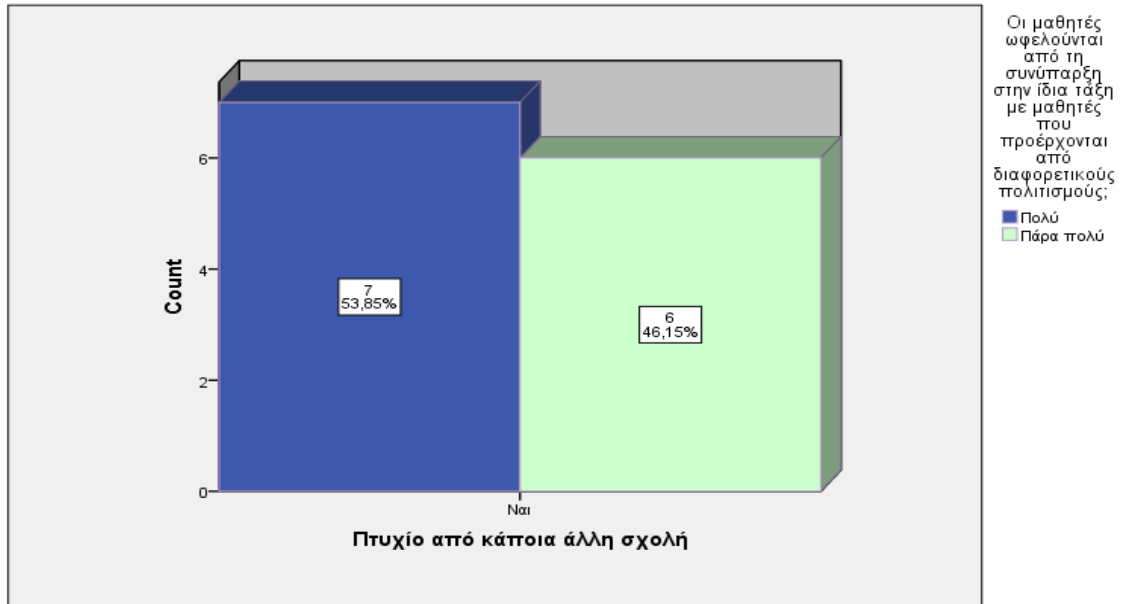
Γράφημα 13

Πίνακας 14

Crosstab

			Οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;		Total
			Πολύ	Πάρα πολύ	
Πτυχίο από κάποια άλλη σχολή	Ναι	Count	7	6	13
		Adjusted Residual	.	.	
Total		Count	7	6	13

Bar Chart

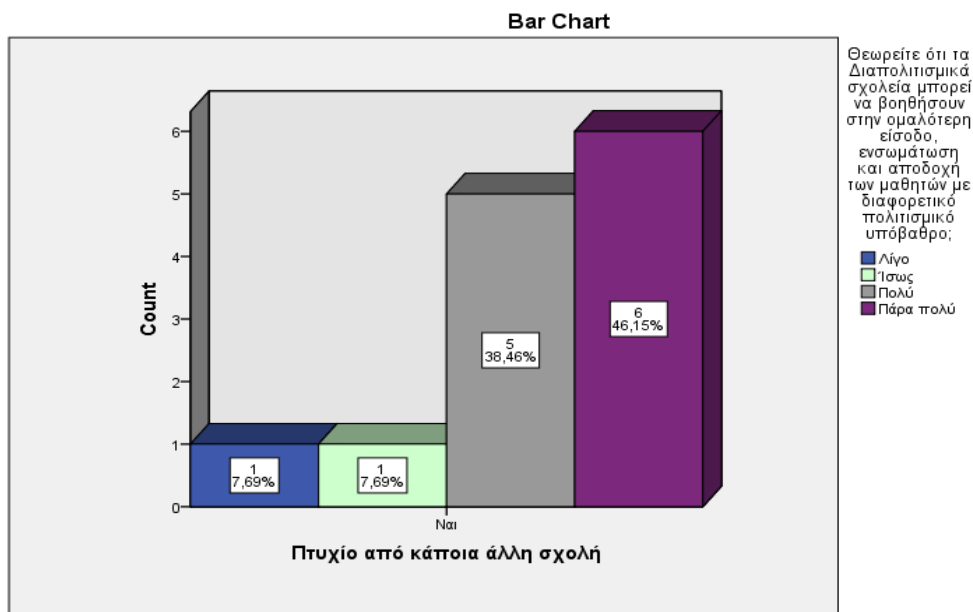


Γράφημα 14

Πίνακας 15

Crosstab

			Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;				Total
			Λίγο	Ίσως	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πτυχίο από κάποια άλλη σχολή	Ναι	Count	1	1	5	6	13
		Adjusted Residual	
Total		Count	1	1	5	6	13



Γράφημα 15

Μοναδική διαφοροποίηση μπορεί να αποτελέσει η πιο απόλυτη και ξεκάθαρη άποψη όσων εκ των συμμετεχόντων κατέχουν και δεύτερο πτυχίο, καθώς σε όλες τις προαναφερθείσες ερωτήσεις οι απαντήσεις εμφανίζουν μεγαλύτερη ομοφωνία. Για παράδειγμα, στην ερώτηση για το αν «οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» (**ερώτ. 14**) οι απαντήσεις όσον κατείχαν και δεύτερο πτυχίο ήταν οι εξής: «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 46,15% (6 απαντήσεις), «Πολύ» σε ποσοστό 53,85% (7 απαντήσεις), ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις («Ίσως», «Λίγο», «Καθόλου») συγκέντρωσαν ποσοστό 0%.

Ακόμη, στην ερώτηση για το κατά πόσο συμφωνούν με την άποψη ότι «οι αλλοδαποί, παλλινοστούντες και αθίγγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία» (**ερώτ. 13**) απάντησαν «Καθόλου» σε ποσοστό 84,6% (11 απαντήσεις), «Λίγο» σε ποσοστό 15,4% (2 απαντήσεις), ενώ υπόλοιπες απαντήσεις («Ίσως», «Πολύ» και «Πάρα πολύ») και σε αυτή την περίπτωση δεν επιλέχθηκαν από κανένα.

3. Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός. Σε αυτή την πρόκληση κομβικός είναι, όπως είδαμε ο ρόλος του σχολείου και κυρίως ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσω του θεωρητικού του υπόβαθρου, των αντιλήψεων, των στάσεων και της κουλτούρας που φέρει επηρεάζει καθοριστικά, όπως πολλές έρευνες δείχνουν, την ατμόσφαιρα της τάξης, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και την προσωπικότητά τους. Συνεπώς, η διερεύνηση των απόψεών τους σε ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, όπως είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει ιδιαίτερα βαρύτητα και ενδιαφέρον.

Τα πορίσματα της έρευνας που διενεργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας Διπλωματικής εργασίας με θέμα τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναδεικνύουν αφενός την επίγνωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την παρούσα κατάσταση και των αναγκών που την συνοδεύουν και αφετέρου την ορθή στάση τους σχετικά με τα ζητήματα που την αφορούν.

3.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Με βάση τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούμε να εξάγουμε κάποια βασικά συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν θέσεις στην εκπαίδευση μέσα στα επόμενα χρόνια. Συγκεκριμένα, η αναλογία φύλου είναι, όπως και στην υπόλοιπη Ελλάδα, άνισα μοιρασμένη με τις γυναίκες να αποτελούν τον κυρίαρχο πληθυσμό του επαγγέλματος. Παράλληλα, ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι κατέχει και άλλο πτυχίο κυρίως σε συγγενείς κλάδους, γεγονός που δείχνει την ανάγκη και τη θέληση των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και να μην αρκούνται στην κατοχή ενός και μόνο πτυχίου, κάτι που επιτάσσουν και οι σύγχρονες τάσεις στην προσπάθεια για επαγγελματική αποκατάσταση. Ακόμη, το μορφωτικό επίπεδο των νέων εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το επίπεδο γνώσης διαφόρων ξένων γλωσσών, σύμφωνα με τις οποίες, οι περισσότεροι γνωρίζουν σε πολύ καλό βαθμό τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό, προσπαθώντας ίσως, να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα που δημιούργησε η έλευση πολλών προσφύγων από ανατολικές χώρες απάντησε πως γνωρίζει αραβικά. Όλα τα παραπάνω δείχνουν την θέληση των νέων εκπαιδευτικών να συνεχίσουν να αποκτούν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους και να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης.

3.2.Οι εμπειρίες από την φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η φοίτηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων για το σύνολο των συμμετεχόντων φαίνεται να χαρακτηρίζεται από:

- δυνατότητα και υψηλή πιθανότητα διδασκαλίας σε τμήμα με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό στα πλαίσια των πρακτικών ασκήσεων και
- Πρόγραμμα σπουδών, που δίνει τη δυνατότητα διαπολιτισμικής επάρκειας σε όλους τους φοιτητές, ανεξάρτητα από το έτος εισαγωγής και αποφοίτησης από το τμήμα.

3.3.Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της πολυπολιτισμικής τάξης

Όσον αφορά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για την ικανή ανταπόκρισή τους στην διδασκαλία σε τάξεις με πολιτισμικά ανομοιογενή πληθυσμό οι συμμετέχοντες φάνηκε να αναγνωρίζουν την ανάγκη και την σημασία:

- της εκπαίδευσής τους σε ζητήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από ένα Πρόγραμμα Σπουδών που θα τους παρέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και ιδιαίτερα όσον αφορά την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- της επιμόρφωσής τους, μέσω σεμιναρίων, συνεδρίων και ημερίδων, πάνω σε ζητήματα που να αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από την άλλη, δε φάνηκε να θεωρούν ιδιαίτερης βαρύτητας για την ορθή εκπλήρωση του διδακτικού τους έργου σε μια πολυπολιτισμική τάξη:

- την ειδίκευσή τους στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς ίσως θεωρούν ότι οι γνώσεις που τους παρέχουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης μέσω του Προγράμματος Σπουδών τους είναι επαρκείς.
- την οικονομική στήριξη από μέρους της πολιτείας.

3.4.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όσον αφορά τις απόψεις τους για τα σχολεία και τους μαθητές στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τα εξής:

- οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δε χρειάζεται να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία αλλά κρίνεται σωστό να φοιτούν στα ίδια σχολεία με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό.
- οι μαθητές, γηγενείς και αλλοδαποί, ωφελούνται από την συνύπαρξη στο ίδιο περιβάλλον.
- τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι απόψεις των συμμετεχόντων φάνηκε να διαπνέονται από θετικές στάσεις ως προς την παρουσία πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων στις τάξεις, ενώ παράλληλα φάνηκε να αναγνωρίζονται οι απαιτήσεις που υπάρχουν στη διδασκαλία τμημάτων με αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές. Τέλος, ανεξάρτητα από το φύλο και το έτος αποφοίτησης οι συμμετέχοντες στην μεγάλη πλειοψηφία τους φάνηκε να αναγνωρίζουν μέσα από τις απαντήσεις τους την σημασία και την αναγκαιότητα για εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις οποίες φάνηκε να έχουν υιοθετήσει στον τρόπο σκέψης τους όσον αφορά τις πολυπολιτισμικές τάξεις.

4. Συμπεράσματα

Η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει καταστάσεις πολιτισμικού μωσαϊκού σε όλες τις κοινωνίες του κόσμου, ανάμεσα σε αυτές και στην Ελλάδα, η οποία τα τελευταία κυρίως χρόνια έχει γίνει χώρος υποδοχής πολλών μεταναστών αλλά και προσφύγων. Η κατάσταση αυτή με τη σειρά της έχει επιφέρει αλλαγές στην σύσταση του κοινωνικού ιστού και σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Στον χώρο της εκπαίδευσης ιδιαίτερα η αλλαγή στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κατέστησε αναγκαία την ανάγκη εφαρμογής τροποποιητικών μέτρων και πρακτικών με τελικό στόχο την εξασφάλιση ενός διαπολιτισμικού χαρακτήρα στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, για να μπορέσουν εκάστοτε μέτρα να επιφέρουν επιτυχή αποτελέσματα δεν αρκεί απλώς η εφαρμογή τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα δεν είναι μια διάσταση που θα πρέπει να εφαρμόζεται μεμονωμένα στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά αποτελεί επιλογή του τρόπου ζωής από τα μέλη μιας κοινωνίας, συνιστά υποχρέωση αλλά και δικαίωμα και απαιτεί την αποδόμηση της ίδιας μας της ταυτότητας, το να μπορέσουμε, δηλαδή, να κοιτάξουμε με κριτική ματιά τον ίδιο μας τον εαυτό να εντοπίσουμε τις παγιωμένες αντιλήψεις μας, να εξετάσουμε την δική μας κατανόηση και την τοποθέτηση στα πράγματα και τέλος να αναπτύξουμε την ενσυναίσθηση και την κατανόηση για τον «άλλο». Όλα αυτά, ωστόσο, προϋποθέτουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τον πολιτισμικά διαφορετικό.

Όπως είδαμε στο κύριο μέρος της εργασίας, με την αλληλεπίδραση κάθε πολιτισμικός φορέας δέχεται την επιρροή του άλλου αλλά διατηρεί και την ταυτότητά του. Αντίθετα, η προσπάθεια διασφάλισης της ομοιογένειας μεταξύ των πολιτισμών μπορεί να μετατραπεί σε απειλή μέσα από τον περιορισμό του ατομικού δικαιώματος στη διαφορετικότητα και με την υποτίμηση της πολιτιστικής, φυλετικής, θρησκευτικής ή εθνοτικής ιδιαιτερότητας των μειονοτήτων. Στις διαπροσωπικές σχέσεις, συνεπώς, θα πρέπει να ενθαρρύνεται η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η αλληλογνωριμία πολιτισμών, συνθηθειών, ιδιαιτεροτήτων, ειδικά όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά των οποίων η πολιτισμική παράδοση επιβάλλει ασυνήθιστες για τους Έλληνες πρακτικές. Αυτή η γνωριμία με τις ηθικές και τις πολιτιστικές αξίες του κάθε πληθυσμού μπορεί

να βοηθήσει στην αλληλοκατανόηση και την αποφυγή προκαταλήψεων και ρατσισμών.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις συνθήκες επικοινωνίας στην τάξη, δε θα πρέπει να ξεχνάμε, ότι αντιπροσωπεύουν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις που αναπτύσσονται γενικότερα στην κοινωνία. Υπάρχουν, ωστόσο, παράγοντες που δημιουργούν εμπλοκή στη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των ομάδων και που ενθαρρύνουν την κοινωνική διάκριση και τον ρατσισμό, όπως είναι η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η έκφραση επιθετικότητας, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που βασίζονται σε λανθασμένες αντιλήψεις κ.α.. Οι παράγοντες αυτοί είναι καθοριστικής σημασίας, μιας και οι στάσεις μας ως προς διάφορα κοινωνικά θέματα, που διαμορφώνονται σε πολύ νεαρή ηλικία, πολλές φορές είναι σταθερές και αντιστέκονται στην αλλαγή. Μέσω της εκπαίδευσης, όμως, δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουμε τον «άλλο», να ερμηνεύσουμε τη στάση και τη συμπεριφορά του, να αποφύγουμε γενικεύσεις και ατεκμηρίωτες θέσεις που βασίζονται σε στερεοτυπικές απόψεις καταργώντας, έτσι, τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των ανθρώπων (Νικολάου, 2011:222-223).

Σε σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός μεταβατικού σταδίου προσαρμογής στην κυρίαρχη γλώσσα, ιδιαίτερα για τους μαθητές που φτάνουν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία, ώστε να καταφέρουν να ενταχθούν στο κανονικό πρόγραμμα. Επιπλέον, απαιτείται η ευελιξία στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας, η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, που θα τονώσει την αυτοπεποίθησή τους και η εξατομίκευση της διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές στο μέτρο που δε θα διαταραχθούν οι ισορροπίες της τάξης (Γεωργογιάννης, 1999:53). Όλα αυτά, ωστόσο, θα πρέπει να αποτελούν στοιχεία κάθε τάξης. Αντιλαμβανόμαστε, έτσι, ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία δε θα πρέπει να περιορίζονται μόνο σε εκείνα που επισήμως φέρουν αυτό το χαρακτηρισμό. Κάθε δημόσιο ελληνικό σχολείο πρέπει να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό. Θα πρέπει να είναι ένας χώρος όπου θα μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα αποδοχής και ένταξης της ετερότητας, ανεξαρτήτως καταγωγής και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο πρέπει να πληρούνται ορισμένες ουσιαστικές προϋποθέσεις και να ικανοποιούνται κάποιες βασικές απαιτήσεις.

Τα σχολεία των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, συγκεκριμένα, χρειάζονται καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που να σέβονται την προσωπικότητα και

τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και να γνωρίζουν κατάλληλες μεθόδους και προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους που θα ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία και τον αλληλοσεβασμό. Να είναι, δηλαδή, διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι να ανταποκριθούν στο έργο τους. Επιπλέον, στον τρόπο οργάνωσης και πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε αρκετές παραμέτρους, όπως στη θέση των μητρικών γλωσσών και του πολιτισμού των μαθητών μέσα στο σχολείο, στη λειτουργία δομών που διασφαλίζουν εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, στην αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρνει ο μαθητής από τη χώρα προέλευσής του, στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων που θα ευνοούν τη συνεργατική μάθηση, στη μέριμνα για τη συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων όλων των μαθητών και, τέλος, στην υιοθέτηση ενός αντιρατσιστικού πλαισίου που θα καταδικάζει αυστηρά κάθε μορφή διάκρισης (Νικολάου, 2011:291). Πιο συγκεκριμένα, αφού κυρίαρχος στόχος μας είναι δημιουργήσουμε ικανά, λειτουργικά και ανταγωνιστικά μέλη για την κοινωνία μας που θα ζουν σε αρμονία θα πρέπει να τους διδάξουμε την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου. Παράλληλα, όμως, οφείλουμε να διατηρήσουμε τη δική τους γλώσσα και τις δικές τους πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ώστε να μη δημιουργήσουμε την αίσθηση πως στόχος μας είναι να τους αλλοτριώσουμε. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να τους προσφέρουμε την αίσθηση της ελευθερίας της επιλογής και το αίσθημα της αποδοχής τους από την Ελληνική πολιτεία και την Ελληνική κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2006:54-55).

Σε όλα αυτά, κομβικός είναι ο ρόλος των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην εκπαίδευση και εξασφάλιση της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, μέσα από αντικείμενα σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και, κυρίως, στη καλλιέργεια εκείνων των αξιών και των αρχών που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμικότητα, όπως είναι η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός του «άλλου», μέσα από όλα τα αντικείμενα του Προγράμματος σπουδών που παρέχουν. Έτσι, οι πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις θα εφοδιαστούν με εκπαιδευτικούς- πρότυπα που με τη στάση τους θα γαλουχήσουν τους μαθητές τους με τις παραπάνω αξίες απέναντι στη διαφορετικότητα καταπολεμώντας την ξενοφοβία και τον ρατσισμό που μαστίζουν την ελληνική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασόπουλος, Σ. Δ. (1990). *Για μια πολιτική της κουλτούρας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης.
- Αλμπάνης, Β. Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7^{ος}. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 4^{ος}. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 6^{ος}. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7^{ος}. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 5^{ος}. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2017, από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php>
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*, Εισήγηση στο παγκόσμιο συνέδριο για την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού στο περιοδικό "Τα Εκπαιδευτικά", τεύχ. 16/1989 (σσ. 76-87). Αθήνα, 9-11 Μαΐου, 1989. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου 2017 από: <http://ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=259442,135,8>

- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). *Η εξέλιξη της διδακτικής : Επιστημολογική θεώρηση*. επιμ. Ηλίας Γ. Ματσαγούρας, 3^η έκδ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράγωνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΕΑΔΑΠ. (επιμ.) (2004). *Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Θεοδωρίδης, Π. (2001). *Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη*-Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχ. 5-61 (σσ. 55-82). Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2017 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/544/547>
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίλης, Ι. Μ. (2005). *Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, 131-138.
- Κεσίδου, Α. (2004). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές*. Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας. *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*, Υ.Ε.Π.Θ., Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Επιστημονική υπεύθυνη: Ζωή Παπαναούμ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Κουλούρη, Χ. (2009). *Εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη στη σύγχρονη Ελλάδα*-Σύγχρονα Θέματα, τεύχ.104, Ιαν.-Μάρτιος. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου 2017 από: <https://www.academia.edu/3044413>

Κουτίβα, Α. (2009). *Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων- Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2017 από:

http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3777/3/Nimertis_Koutiva%28ptd%29.pdf

Κουτσού, Ν. Ο. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2017 από:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15275/3/KoutsouOlgaMsc2012.pdf>

Κριαράς, Ε. (1995). *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας: Ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο: Υποκειμενικότητα και υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (2006). *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Λάμπρος, Ι. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2017 από:

<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7097/1/%CE%9C.%CE%95.-%20%CE%9B%CE%91%CE%9C%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%20%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97%CE%A3.pdf>

Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Πάτρα.

- Μαγγίνη, Γ. & Λεοντσίνη, Ε. (2016). *Κράτη και πολίτες : κοινότητα, ταυτότητα, διαφορετικότητα*. Αθήνα: Σμίλη.
- Μάκη, Α. (2017). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2017 από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28424/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9C%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%91%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9D%CE%97%202017.pdf>
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. τόμ. Α΄. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιλέση, Χ. & Πασχαλιώτη, Β. (2003). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 8. Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου, 2017 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf>
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαγιατίης, Β. Κ. (2011). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπερελής, Π. (2001). *Για μία διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα: ariroshora.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ, Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου. (σσ. 10-16), Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2017 από:
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17537/3/PapavasileiouChristosMsc2015.pdf>
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2017). *Το Νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2017 από:
http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf
- Πασχαλίδης, Γ. & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, Α. (2002). *Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων. Εισαγωγή στον Πολιτισμό*. τόμ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πορτελάνος, Σ. (2002). *Διαπολιτισμική θεολογία: Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. επιμ. Μάριος Π. Μπέγζος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συλλογικό έργο. (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. επιμ. Ευθύμιος Παπαταξιάρχης, 1^η έκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Συλλογικό έργο. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. επιμ. Χριστίνα Χατζησωτηρίου & Κωνσταντίνος Ξενοφώντος. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2017 από:
<http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. επιμ. Παναγιώτης Ξωχέλλης & Ζωή Παπαναούμ, 1η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. επιμ. Στάμος Παπαστάμου. Αθήνα: Πεδίο.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Banks, J. A.** (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. επιμ. Ευγενία Κουτσουβάνου, μετάφ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Braudel, F.** (2002). *Η Γραμματική των Πολιτισμών*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας
- Cervone, D. & Pervin L. A.** (2013). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*. επιμ. Ανδρέας Μπρούζος, μετάφ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου & Βασίλης Κομπορόζος, 1^η έκδ. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.
- Coehlo, E.** (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. επιμ. Ευαγγελία Τρέσσου & Σούλα Μητακίδου, μετάφ. Μαρίνα Λάγουρη, Μελάς Λαζόπουλος, κ.α., 1^η έκδ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. επιμ. Βάσω Βασιλού – Παπαγεωργίου, μετάφ. Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. 2^η έκδ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W.** (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. επιμ. Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, μετάφ. Νάνσυ Κουβαράκου, 1^η έκδ. Αθήνα: Έλλην.
- Cuche, D.** (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. επιμ. Μαίρη Λεοντσίνη, μετάφ. Φώτης Σιατίτσας, 1^η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cummins, J.** (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφ. Σουζάνα Αργύρη, 2^η έκδ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Giddens, A.** (2009). *Κοινωνιολογία*. επιμ. Δημήτρης Γ. Τσαούσης, μετάφ. Δημήτρης Γ. Τσαούσης, 2^η έκδ. Αθήνα : Gutenberg - Δαρδανός.
- Hollins, E. R.** (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. επιμ. Luciana Benincasa, μετάφ. Δέσποινα Λάμπρου, 1^η έκδ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kristeva, J.** (1997). *Έθνη χωρίς εθνικισμό*. επιμ. Γιώργος Καραμπελιάς, μετάφ. Κώστας Γεώργμας. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Mc Crone, D.** (2000). *Η κοινωνιολογία του εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*. επιμ. Κ. Κοσκινάς, μετάφ. Ν. Βάγιας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pentini, A.** (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1^η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.

- Robson, C.** (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. επιμ. Καίτη Μιχαλοπούλου, μετάφ. Βασιλική Π. Νταλάκου & Κατερίνα Βασιλικού, επιμ. σειράς Δ. Γ. Τσαούσης, 1^η έκδ. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.
- Smith, P. B. & Bond M. H.** (2005). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία*. επιμ. Αντωνία Παπαστυλιανού, μετάφ. Βιργινία Κάγκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Taylor, C.** (1997). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. μετάφ. Φιλήμων Παιονίδης, 1^η έκδ. Αθήνα: Πόλις.
- Tiedt P. L. & Tiedt I. M.** (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. μετάφ. Πλυτά Τίνα. Αθήνα: Παπαζήσης.
- UNESCO.** (2001). *Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία*. 31η Σύνοδος της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO. Παρίσι, 2 Νοεμβρίου 2001, μετάφ. Ελένη Δημητρίου. Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου 2017 από: http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.
- Wetherell, M.** (2004). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. μετάφ. Νίκος Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Zavalloni, M. & Louis- Guerin, C.** (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση: Εισαγωγή στην εγω-οικολογία*. επιμ. Αναστασία - Βαλεντίνη Ρήγα, μετάφ. Α. Β. Ρήγα, Κ. Θεοφιλοπούλου, Χ. Λυράκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Augoustinos, M. & Walker, I. (1996). *Social cognition: An integrated introduction*.

London: Sage. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<https://www.hse.ru/data/2011/04/03/1211638031/Augoustinos,%20Walker%20%20Social%20cognition.pdf>

Banks, J. A. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, D.C.:

National Education Association. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED204192.pdf>

Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2017 από:

https://books.google.gr/books?id=KpxACwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Banks, J. A. & Banks. C. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*.

Boston: Allyn and Bacon. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2017 από:

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=e1ITbOA2jhQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=school+multicultural+&ots=8ym9OtO1L4&sig=4h0LQks0rOj1lV9RHEl3zzGIRk8&redir_esc=y#v=onepage&q=school%20multicultural&f=false

Banks, J. A. & Tucker, M. (1998). *Multiculturalism's five dimensions*. NEA Today Online. Ανακτήθηκε 11 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>

Barrett, R. A. (1984). *Culture and Conduct: An Excursion in Anthropology*. Belmont: Wadsworth. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου 2017 από:

https://openlibrary.org/books/OL3172597M/Culture_and_conduct

Boas, F. (1930). *Anthropology*. Encyclopedia of Social Sciences. Vol. 2. (pp. 73–110).

New York: Macmillan. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<https://archive.org/stream/encyclopaediaoft030421mbp#page/n111/mode/2up/search/boas>

Botz-Bornstein, T. (2012). *What is the Difference Between Culture and Civilization?: Two Hundred Fifty Years of Confusion*. Comparative Civilizations Review: 66(66), Article 4. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<http://scholarsarchive.byu.edu/ccr/vol66/iss66/4>

Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75(5), 1-78. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2017 από:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221530.pdf>

Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480. doi:10.1037/0022-3514.57.3.469

Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947-961. doi: 10.1037/0022-3514.63.6.947

Krummel, A. (2013). *Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring*. *Current Issues in Education*, 16(1).

Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/1059/450>

Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*. trans. Claire Jacobson and Brooke Grundfest Schoepf. New York: Basic Books. Ανακτήθηκε 27 Αυγούστου 2017 από:

https://monoskop.org/images/e/e8/Levi-Strauss_Claude_Structural_Anthropology_1963.pdf

Lowie, R. H. (1917). *Edward B. Tylor*. *American Anthropologist*. 19(2), 262-268.

Ανακτήθηκε 28 Αυγούστου 2017 από: <https://archive.org/details/jstor-660758>

Macrae, C. N., Stangor, C. & Hewstone, M. (1996). *Stereotypes and stereotyping*. Guilford Press. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2017 από:

<https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=o2EVqBMPJDEC&oi=fnd&pg=PA3&ο%20ts=FTepukeej3&sig=#v=onepage&q&f>

Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου 2017 από:

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/146879680100100112>

Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). *Memorandum for the study of acculturation*. *American anthropologist*, 38(1), 149-152. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου 2017 από

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330/pdf>

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. 3rd edition. John Wiley & Sons. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2017 από:

http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2017 από:

[https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=ldA8AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Tajfel,+H.+\(1981\).+Human+groups+and+social+categories](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=ldA8AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Tajfel,+H.+(1981).+Human+groups+and+social+categories)

Turner, C. J. (1991). *Social Influence*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Παράρτημα

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση Ανθρωπιστικών Επιστημών



Ερωτηματολόγιο

**«Απόψεις αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ιωαννίνων για ζητήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»**

Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο για αποφοίτους του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος Διπλωματικής Εργασίας Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Επιστημών και αποβλέπει στην ανίχνευση και αποτύπωση των απόψεων των αποφοίτων του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Παρακαλώ συμπληρώστε τα προσωπικά σας στοιχεία και απαντήστε στις ερωτήσεις εκφράζοντας τις απόψεις σας.

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Έτος αποφοίτησης

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017

Άλλο:.....

3. Έχετε πτυχίο από κάποια άλλη σχολή;

- Ναι
- Όχι

Αν "Ναι" από ποια άλλη σχολή;.....

4. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τις παρακάτω ξένες γλώσσες;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ καλά	Άριστα
Αγγλικά					
Γαλλικά					
Γερμανικά					
Ιταλικά					
Αραβικά					
Άλλη					

5. Στις πρακτικές σας ασκήσεις έχετε εργαστεί με μαθητές των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα;

- Ναι
- Όχι

6. Η εκπαίδευσή σας στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση;

- Ναι
- Όχι

Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλλινοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. μαθητές) χρειάζεται.....

7....επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- Καθόλου
- Λίγο
- Ίσως
- Πολύ
- Πάρα πολύ

8....πρόγραμμα σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- Καθόλου
- Λίγο
- Ίσως
- Πολύ
- Πάρα πολύ

9....οικονομική στήριξη

- Καθόλου
- Λίγο
- Ίσως
- Πολύ
- Πάρα πολύ

10....ειδίκευση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

- Καθόλου
- Λίγο
- Ίσως
- Πολύ
- Πάρα πολύ

11....γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών πάνω σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

- Καθόλου
- Λίγο
- Ίσως
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12.Τα μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε.;

- Ναι
- Οχι

13.Πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί, παλλινοστούντες και αθίγγανοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Απόλυτα

14.Οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

15.Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Ευχαριστώ!

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1	82
Γράφημα 2	83
Γράφημα 3	82
Γράφημα 4	83
Γράφημα 5	82
Γράφημα 6	83
Γράφημα 7	82
Γράφημα 8	83
Γράφημα 9	82
Γράφημα 10	83
Γράφημα 11	90
Γράφημα 12	91
Γράφημα 13	96
Γράφημα 14	97
Γράφημα 15	98

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1	89
Πίνακας 2	90
Πίνακας 3	91
Πίνακας 4	92
Πίνακας 5	90
Πίνακας 6	91
Πίνακας 7	92
Πίνακας 8	93
Πίνακας 9	93
Πίνακας 10	93
Πίνακας 11	93
Πίνακας 12	94
Πίνακας 13	95
Πίνακας 14	95
Πίνακας 15	95