



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»
Κατεύθυνση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Πανεπιστημιούπολη –15784 Ιλίσια

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της
ΕΛΕΝΗΣ ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ
(Α.Μ. 216060)

**«Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των
εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού
ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις»**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κα Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια**

Αθήνα, 2019

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία υλοποιήθηκε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν στη διεκπεραίωσή της.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε με την καθοδήγηση και συμβολή του κ. Λιανού Παναγιώτη, διδάκτορα ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη συνεργασία, την ενδελεχή καθοδήγηση και τον χρόνο που πρόθυμα μου αφιέρωσε σε όλα τα στάδια της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Μηλίγκου Ευανθία και την κυρία Πολυχρόνη Φωτεινή, για την πολύτιμη βοήθεια.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων αλλά και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα συμβάλλοντας στην υλοποίησή της.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν στους γονείς μου Μάκη και Λουκία για την ηθική υποστήριξη και συμπαράσταση που επιδεικνύουν όλα αυτά τα χρόνια της πορείας μου, στον Γιώργο και σε όλους όσους βοήθησαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	6
Εισαγωγή.....	7
Α΄ Μέρος: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	10
Κεφάλαιο 1ο: Βασικοί όροι.....	11
1.Προσδιορισμός του «άλλου» ως «ξένου».....	11
2.Πολυπολιτισμικότητα	13
3.Διαπολιτισμικότητα	14
3.1.Μορφές της διαπολιτισμικότητας.....	16
3.2.Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας	17
3.2.1 Το αφομοιωτικό (assimilation) μοντέλο	17
3.2.2 Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης (integration)	18
3.2.3 Το πολυπολιτισμικό (multicultural) μοντέλο	18
3.2.4 Το Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	19
3.2.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο	19
3.3 Πολυπολιτισμικότητα VS Διαπολιτισμικότητα.....	20
4.Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	21
4.1 Διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη	21
4.2 Όψεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη σκοπιά του Cummins	25
4.3 Νομοθετικό Πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	28
Κεφάλαιο 2ο: Διαπολιτισμική Ψυχολογία.....	31
5.Ο ρόλος της σχολικής ψυχολογίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις.....	31
6.Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία- Αρχές και στόχοι.....	33
7.Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης	35
7.1 Έννοια του όρου-θεωρίες	35

7.2 Δασκαλο-μαθητικές και Δια-μαθητικές Σχέσεις	38
7.3. Θετικό Ψυχολογικό Κλίμα.....	40
8.«Διαπολιτισμική επάρκεια» (intercultural competence), «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» (intercultural awareness) εκπαιδευτικού	45
8.1 Ορισμοί	45
8.2.Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης	47
8.3 Ο διαπολιτισμικά «επαρκής» και σε «ετοιμότητα» εκπαιδευτικός.....	48
8.4 Ψυχοκοινωνικοί στόχοι εκπαιδευτικού	50
8.5 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	55
8.6 Καλές Πρακτικές και Καινοτόμες δράσεις στην Πολυπολιτισμική τάξη	58
B' Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση.....	61
1. Σκοπός και Στόχοι Έρευνας	62
2. Ερευνητικά Ερωτήματα	63
3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	64
4. Διεξαγωγή έρευνας και περιγραφή του δείγματος.....	65
5. Δομή και περιγραφή ερωτηματολογίου	66
6. Διαδικασία.....	68
7. Αποτελέσματα.....	68
7.1 Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου	68
7.2 Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου	86
8. Συζήτηση	99
9. Προτάσεις- Περιορισμοί.....	106
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	109
Παράρτημα.....	127

Περίληψη

Οι μετακινήσεις των πληθυσμών στη σύγχρονη εποχή, επέφεραν αναμόρφωση στη σύνθεση της κοινωνίας και την κατέστησαν πολυπολιτισμική. Η νέα κοινωνική πραγματικότητα δημιούργησε ποικίλες απαιτήσεις, καθώς προέκυψε η αναγκαιότητα κατανόησης της διαφορετικότητας και των προβλημάτων που δημιουργεί, της ανάπτυξης του σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, αλλά και της αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Η νέα πολιτισμική πραγματικότητα, επέβαλε την ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης και του αναπροσανατολισμού του σχολείου. Τα νέα κοινωνικά δεδομένα ανέδειξαν καινούριους όρους όπως «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «διαπολιτισμική ψυχολογία», «διαπολιτισμική ετοιμότητα», «διαπολιτισμική επάρκεια». Σε αυτό το πλαίσιο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του σημερινού εκπαιδευτικού, καθώς και το διαμορφούμενο ψυχολογικό κλίμα, τα οποία επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, δημιουργούν κίνητρα και αξίες και, ωθούν τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων τους, καθιστώντας τους παράλληλα ενεργούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες με απώτερο σκοπό την κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των λαών. Η παρούσα εργασία μελετάει τον ρόλο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζει κατά πόσο η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις πέντε βασικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης: «Τάξη- οργάνωση», «διένεξη», «δυσκολία», «ανταγωνιστικότητα» και «συνεκτικότητα». Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου που δόθηκε σε εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων και των ειδικοτήτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και εμπειρία των εκπαιδευτικών και στο θετικό κλίμα της τάξης. Επίσης, φάνηκε πως στα σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό η δυσκολία των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο παρουσιάζεται μεγαλύτερη συγκριτικά με τη δυσκολία των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία με μικρότερα ποσοστά αλλόγλωσσων μαθητών. Επιπρόσθετα, συζητείται η

σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για την απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Λέξεις- Κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα, θετικό ψυχολογικό κλίμα τάξης

Abstract

Migrations of populations in modern times, brought about a change in the composition of society and made it multicultural. The new reality, created a variety of requirements, as the necessity of understanding the diversity, the development of respect for cultural diversity and the harmonious coexistence between the different ethnic-cultural groups, have emerged. This new cultural reality, imposed the need to redefine education and reorientation of school. New social conditions have brought to surface new terms such as "multiculturalism", "interculturalism", "intercultural education", "intercultural psychology", "intercultural awareness", "intercultural competence" and so on. In this context, intercultural competence and awareness of current educator, as well as the psychological climate, create motivation and values. Students are motivated to exercise their social skills, which will make them active and critically-minded citizens, with ultimate goal the understanding and cooperation among people. This paper, studies the role of intercultural readiness of teachers, in creating a positive psychological climate in mixed multicultural classes of primary education. Moreover, it examines whether this readiness, influences the five basic dimensions of classroom's psychological climate: "Order-organization," "conflict," "difficulty," "competitiveness," and "consistency". Data collection was done using a questionnaire given to teachers of all classes and specialties. Analysis of the results, showed that there is a correlation between the intercultural readiness, the experience of teachers and the positive climate of the classroom. Consequently, further education and training of teachers on intercultural education issues is needed, in order to make them intercultural ready.

Keywords: multiculturalism, intercultural education, intercultural competence, intercultural readiness, positive psychological order class

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι δυτικές κοινωνίες, αντιμετωπίζουν ένα έντονο μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο, το οποίο έχει οδηγήσει στη δημιουργία πολυποίκιλων κοινωνιών, προσδίδοντάς τους έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Στα πλαίσια της δεδομένης κατάστασης, αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες και αναδύθηκαν νέοι όροι, όπως «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «διαπολιτισμική ψυχολογία», «διαπολιτισμική επάρκεια», «διαπολιτισμική ετοιμότητα» κ.α.

Πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον Hohmann (βλ. στο Γκόβαρης, 2011), είναι η κοινωνική κατάσταση η οποία προκύπτει λόγω της μετανάστευσης ενώ διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τα παιδαγωγικά προγράμματα που αναπτύσσονται, σε σχέση με τα προβλήματα που δημιουργεί η μετανάστευση (Γκόβαρης, 2011). Πολυπολιτισμικότητα θεωρείται, δηλαδή, μια δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται το «μέσο» δημιουργίας προϋποθέσεων για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται εδώ και δεκαετίες και στην Ελλάδα και έχει έντονο αντίκτυπο στην ελληνική εκπαίδευση. Ειδικότερα στις μέρες μας είναι αξιοσημείωτη η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονται κυρίως οι επιδόσεις και η διαδικασία κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών (Γεωργογιάννης, 2009). Όπως προκύπτει, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση τείνει να ενταχθεί πλέον στο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης της πλειοψηφίας των χωρών. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α) να αυξήσει την επίγνωση της έκτασης στην οποία οι σκέψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές μας είναι προϊόντα του δικού μας πολιτισμού και όχι κατ' ανάγκη λειτουργικά, β) να αυξήσει την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους, οι οποίοι έχουν διαφορετικούς κανόνες, αξίες, τρόπους σκέψης και προοπτικές και γ) να αυξήσει την ικανότητα να ελέγχουμε τη συμπεριφορά μας, ώστε να είναι στο μέγιστο βαθμό αποτελεσματική στις σχέσεις μας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Ζώνιου & Χαράμης, 1997). Είναι γνωστό πως πολλοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η

κοινωνική διαστρωμάτωση, μπορούν να οδηγήσουν στη διαφοροποίηση της μαθησιακής ετοιμότητας και των δυνατοτήτων των μαθητών. Χρέος του σχολείου αποτελεί, η προσπάθεια για αντιστάθμιση των οποιωνδήποτε πολιτιστικών και μορφωτικών ελλειμμάτων, μέσω της εφαρμογής αντισταθμιστικών προγραμμάτων αγωγής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ματσαγούρας, 2009). Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη δεδομένη πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί, ως επιστήμονες αλλά ταυτόχρονα και ως επαγγελματίες παιδαγωγοί, έχουν ανάγκη όχι μόνο από βασική επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και από συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση στα πλαίσια του ίδιου του σχολείου. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη, ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει την κατάλληλη «διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια» που θα τον καταστήσει ικανό να ανταπεξέλθει στη σημερινή σχολική πραγματικότητα.

Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης, μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ο όρος «διαπολιτισμική επάρκεια», αναφέρεται στη δημιουργία αισθημάτων, συμπεριφορών και απόψεων ενός ατόμου, απέναντι στο διαφορετικό, μέσω της εκπαίδευσής του και είναι δυνατόν να επηρεαστεί από τη γνώση αφενός του μητρικού πολιτισμού αλλά και του ξένου πολιτισμού αντίστοιχα (Hall & Toll, 1999). Επίσης, με τον όρο «διαπολιτισμική επάρκεια», εννοείται κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση του εκπαιδευτικού σχετικά με τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.α. των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και ενσωματώνονται στο κοινωνικό γίγνεσθαι μιας άλλης χώρας (Μπομπαρίδου-Κουνέλη & Γεωργογιάννης, 2004).

Ο όρος «διαπολιτισμική ψυχολογία» αναφέρεται στην επιστήμη που διερευνά τον βαθμό στον οποίο διαφοροποιούνται οι πολιτισμικές ταυτότητες (τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο) των μετακινούμενων πληθυσμών, αφού το αναπτυσσόμενο άτομο αποτελεί προϊόν κοινωνικών διαδικασιών, αλλά και το βαθμό διαφοροποίησης της επικρατούσας εθνικής ταυτότητας της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2009).

Τέλος, στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών δεδομένων θα πρέπει να υπάρξει επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης καθώς καθορίζει το πολιτιστικό και πνευματικό κεφάλαιο της κοινωνίας.

Α' Μέρος: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1ο: Βασικοί όροι

1. Προσδιορισμός του «άλλου» ως «ξένου»

Σύμφωνα με τις απόψεις της κοινωνικής ψυχολογίας, οι αντιλήψεις που διαμορφώνει ο άνθρωπος για τους «άλλους», για τα φαινόμενα και τα πράγματα γύρω του, απορρέουν από τη νοητική συμπεριφορά του συστήματος αξιών και κανόνων του κάθε πολιτισμού (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, το άτομο μαθαίνει να προσδιορίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές και να προσδίδει συναισθηματικό χαρακτήρα στις εκτιμήσεις του για τους άλλους. Ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνικής τάξης πραγμάτων, ο «άλλος» μπορεί να προσδιοριστεί ως «ξένος». Ως «ξένος» ορίζεται «αυτός που δεν προβλέπεται ως μέρος της καθιερωμένης πολιτισμικής πραγματικότητας και μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής της πραγματικότητας» (Γκόβαρης, 2011, σελ. 21).

Σύμφωνα με τη Simon de Beauvoir (βλ. στο Ανδρέου, 2011), «Η κατηγορία του Άλλου είναι τόσο αρχέγονη όσο και η ίδια η συνείδηση», και «καμία κοινότητα δεν καθορίζεται ποτέ ως ενιαία, χωρίς να θέσει αυτομάτως απέναντί της τον Άλλο... Για το χωρικό, όλοι όσοι δεν ανήκουν στο χωριό του είναι «άλλοι» και ύποπτοι. Για τον κάτοικο μιας χώρας, οι κάτοικοι των άλλων χωρών είναι ξένοι». Η παραπάνω θέση έχει προσελκύσει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών, εκφράζοντας τη γνωστή διάκριση ανάμεσα στις «εσω-ομάδες» και τις «εξω-ομάδες» (Ανδρέου, 2011, σελ. 198).

Στα πλαίσια των «εσω-ομάδων», οι οποίες ονομάζονται και αλλιώς ομάδες του «εμείς», δημιουργούνται οι «κοινωνικές ταυτότητες», δηλαδή οι αντιλήψεις εκείνες των ανθρώπων, οι οποίες τους κάνουν να βιώνουν το αίσθημα του «ανήκειν». Ως «εξω-ομάδες» ή αλλιώς ομάδες των «άλλων», ορίζονται οι ομάδες εκείνες στις οποίες δεν ανήκουμε και συνεπώς δεν υφίσταται καμία ταύτιση από μέρους μας ως προς αυτές. Οι δυο παραπάνω ομάδες χωρίζονται μεταξύ τους μέσω ενός κοινωνικού ορίου, το οποίο μπορεί να είναι είτε χωρικό (π.χ. γειτονιές, κοινότητες, χώρες κ.α.), είτε κοινωνικό (π.χ. διαφορετική εθνότητα, φύλο, θρησκεία, τάξη, επάγγελμα κ.α.). Με τη δημιουργία λοιπόν, της αίσθησης του «εμείς και οι άλλοι», σε μία ομάδα δημιουργούνται αυτόματα ορισμένα όρια σε αυτήν, καθώς και κάποιες ζώνες

αποκλεισμού, οι οποίες παρεμποδίζουν οποιοδήποτε άλλο άτομο να ενταχθεί σε αυτήν, προκαλώντας όπως είναι λογικό, αρνητικά συναισθήματα ανταγωνισμού, απέχθειας και έχθρας στο μέρος των μελών της «εξω- ομάδας» και συναισθήματα ασφάλειας και αλληλεγγύης στο εσωτερικό της (Ανδρέου, 2011).

Οι αλλαγές που συντελούνται στη σύγχρονη εποχή από τις συνεχείς μετακινήσεις του πληθυσμού και την παγκοσμιοποίηση, καθιστούν επιτακτική την αναγκαιότητα προσαρμογής του ανθρώπου στη νέα κοινωνική πραγματικότητα. Επιβάλλουν την απαγκίστρωσή του από τα αρχέγονα χαρακτηριστικά του και την αποδοχή της νέας πραγματικότητας, ώστε να οδηγηθεί από την αρχική κατάσταση χειραγώγησης και αποξένωσης, στη χειραφέτηση και στην αυτονομία. Αυτό θα επιτευχθεί σύμφωνα με το έργο του Πλάτωνα μέσω της αγωγής (Γκόβαρης, 2011).

Συμπερασματικά, ως στόχος στο παραπάνω πλαίσιο, αναφέρεται η διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων». Σύμφωνα με τον όρο αυτόν, ο άνθρωπος/ πολίτης είναι εξοπλισμένος με το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο έχει αποκτηθεί μέσω της κοινωνικοποίησής του, από την άλλη όμως έχει τόσο την ικανότητα όσο και την ετοιμότητα, να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Επίσης, καθίσταται ικανός να επικοινωνεί με αποτελεσματικό τρόπο με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο (Κεσίδου, 2008). Έτσι και στον μικρόκοσμο του σχολείου, εάν οι μαθητές μάθουν να ζουν με τον «άλλο», τον διαφορετικό, τότε κατά κανόνα θα είναι στο μέλλον σε θέση, να αλληλεπιδρούν επιτυχώς με ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας (UNESCO, 2002). Απώτερος στόχος όλων των ατόμων που κατοικούν σε μία χώρα, ανεξαρτήτου πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, είναι η παροχή για δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης και αυτοπραγμάτωσης, αλλά και εν τέλει η δημιουργία μιας κοινωνίας, η οποία δε θα χαρακτηρίζεται από τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού κλπ. Με την «προοδευτική λειτουργία του σχολείου», δίνεται συνεπώς η δυνατότητα επιδίωξης και επίτευξης της αναμόρφωσης της κοινωνίας προς τις επιθυμητές κατευθύνσεις (Κεσίδου, 2008).

2. Πολυπολιτισμικότητα

Η αύξηση της μετακίνησης, στη σύγχρονη εποχή, των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων (οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες, νόμιμα μετακινούμενοι εργαζόμενοι σε περιοχές όπου επιτρέπεται η ελεύθερη διακίνηση προσώπων, όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση) είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Προέκυψε, δηλαδή, η δημιουργία «κοινωνικών μορφωμάτων όχι με βάση έναν κοινό, ενιαίο και ομοιόμορφο πυρήνα πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά με βάση μία ποικιλία τέτοιων πυρήνων, οι οποίοι δεν απορροφώνται από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα» (Μάρκου & Παρθένης, 2011, σ.53). Αυτές οι επιμέρους πολιτισμικές ομάδες δεν ενσωματώνονται πολιτισμικά στη δεσπόζουσα ομάδα, η οποία δίνει τη δυνατότητα συνύπαρξης πολλών «κουλτουρών» στον ίδιο γεωγραφικό χώρο. Δημιουργούνται, δηλαδή, «πολιτισμικά μωσαϊκά», τα οποία ιδιαίτερα στις περισσότερο αναπτυγμένες χώρες τείνουν να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές μονοπολιτισμικές κοινωνίες (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα, οδήγησε και στη δημιουργία νέων όρων όπως αυτός της «πολυπολιτισμικότητας». Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζει την κοινωνική πραγματικότητα, που προκύπτει από πληθυσμούς διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Γεωργογιάννης, 2009). Αναφορικά με την «πολυπολιτισμικότητα», ο Γεωργογιάννης υποστηρίζει πως η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, «αυτό που ενώνει όλες τις ομάδες είναι η πολιτική εξουσία του κράτους, το οποίο θεωρείται ουδέτερο και έχει ως έργο τη διασφάλιση και την απονομή της δικαιοσύνης» (Γεωργογιάννης, 2009, σελ. 35). Η πολυπολιτισμικότητα επέφερε έντονη αμφισβήτηση στον παραδοσιακό μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και ανέδειξε ζητήματα όπως της αναγνώρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών, των ταυτοτήτων και των συλλογικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Άρα, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία έννοια πολιτική (Γεωργογιάννης, 2009).

Η πολυπολιτισμική κοινωνική σύνθεση επηρέασε καθοριστικά και την Ελλάδα, καθώς από πραγματοποιηθείσες έρευνες αποδείχθηκε ότι παρουσιάστηκε ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης προς τη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα, το 2001 υπήρχαν 797.093 αλλοδαποί, αριθμός ίσος προς το 7,3% του γηγενούς πληθυσμού, οι οποίοι προέρχονταν από 21 διαφορετικές χώρες με διαφορετική γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική παράδοση, (με την πλειονότητα σε ποσοστό 63,3% να προέρχεται από τα Βαλκάνια), ενώ το 1991, δέκα χρόνια δηλαδή πριν την απογραφή του 2001, ο αριθμός των ξένων στη χώρα ανερχόταν στους 167.276 (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Η μεταμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, επηρέασε όπως ήταν αναμενόμενο και το ελληνικό σχολείο που απέκτησε και αυτό πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο ρόλο των σχολείων στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στη γενικότερη κατανόηση αυτής της πολυπολιτισμικότητας που διέπει τις σημερινές κοινωνίες σε ολόκληρο τον κόσμο (Dooly & Villanueva, 2006).

Το σχολείο απευθύνεται σε διάφορους εθνικούς πολιτισμούς και θέτει ως στόχο του τη δημιουργία αισθήματος της υπερηφάνειας για την καταγωγή του κάθε μαθητή, αλλά και την καλλιέργεια του σεβασμού των πολιτισμών των άλλων ομάδων (Γεωργογιάννης, 2009). Σύμφωνα δε με τον Parekh (βλ. στο Παρθένης & Φραγκούλης, 2015), θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια αποδέσμευσης όλων των παιδιών από τον εθνοκεντρικό κλοιό και αφύπνισή τους σχετικά με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, κοινωνιών και τρόπων σκέψης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015). Επίσης, θα πρέπει να αποδεσμεύει τους μαθητές από προκαταλήψεις και να αναπτύσσει σε αυτούς ικανότητες όπως του στοχασμού, της αυτοκριτικής, του σεβασμού κ.α. με προσανατολισμό της πάντα την πολυπολιτισμικότητα (Parekh, 1986).

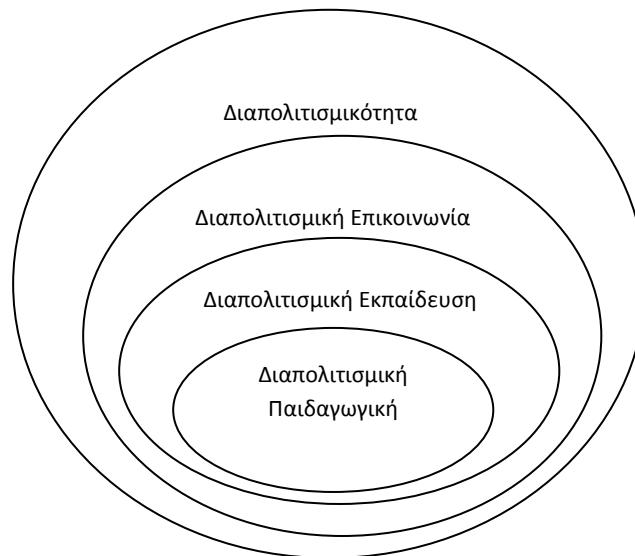
3. Διαπολιτισμικότητα

Με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» εννοείται «η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2009, σελ.33). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, την επαφή και την επικοινωνία

των ανθρώπων μεταξύ τους και κυρίως το σεβασμό της ταυτότητας του «άλλου». Συνεπώς, προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας αποτελεί η «ανοιχτότητα» του εαυτού και των κοινωνιών, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για γνωριμία και αποδοχή του «άλλου» ως μέρους του όλου (Πορτελάνος, 2015). Ορισμένες από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας είναι: «α) η προώθηση ηθικών και ισότιμων αξιών (όπως η ειρήνη, η αγάπη και η δικαιοσύνη) από κάθε πολιτισμό και β) το «άνοιγμα» προς τους άλλους και η ποιοτική επικοινωνία των πολιτών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» (Πορτελάνος, 2015, σελ. 184). Η Rey von Almen (βλ. στο Γκόβαρης, 2011), προτείνει για την εννοιολόγηση του όρου «διαπολιτισμικότητα» την πλήρη αποδοχή των πραγματικών περιεχομένων της πρόθεσης «δια» και της έννοιας «πολιτισμός» (Γκόβαρης, 2011). Η πλήρης σημασία της πρόθεσης «δια» είναι συνυφασμένη με έννοιες όπως αλληλεγγύη, ανταλλαγή και υπέρβαση ορίων, ενώ η έννοια του πολιτισμού είναι ταυτόσημη με την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής, αλλά και με την αναγνώριση της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Εν κατακλείδι, για την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας είναι απαραίτητη η ύπαρξη της επικοινωνίας, της συνεννόησης και της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις παρά τις διαπολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους (Νικολάου, 2011).

3.1 Μορφές της διαπολιτισμικότητας

Η «διαπολιτισμικότητα» περιλαμβάνει κάθε μορφή διαπολιτισμικής έκφρασης ατόμου, ομάδας ή έθνους. Κάποιες από τις μορφές της είναι η «διαπολιτισμική επικοινωνία», η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και η «διαπολιτισμική παιδαγωγική». Οι σχέσεις μεταξύ αυτών αναπαρίστανται σύμφωνα με την παρακάτω γραφική παρουσίαση (σχήμα 1) (Γεωργογιάννης, 2009).



Σχήμα 1. Μορφές της Διαπολιτισμικότητας

Μια μικρή περιγραφική αναφορά στις μορφές της διαπολιτισμικότητας, θα βοηθήσει στην κατανόηση των όρων τους. Με τον όρο «διαπολιτισμική επικοινωνία» εννοείται η πρόθεση, αλλά και η αναγκαιότητα για επικοινωνία που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί σε ένα μάκρο- ή μικρο-επίπεδο. Η διαπολιτισμική επικοινωνία, συνίσταται εφόσον τα άτομα επιθυμούν να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα διαφορετικών πολιτισμών, στα πλαίσια ενός πολιτισμικού επιπέδου. Βεβαίως, η επικοινωνία δε σημαίνει απαραίτητα αποδοχή ή και υιοθέτηση των χαρακτηριστικών των άλλων πολιτισμών, ενδέχεται όμως, να σημαίνει ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης, 2009). Με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ορίζεται το «πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (Γκόβαρης, 2011, σελ. 78). Τέλος, με τον όρο «διαπολιτισμική παιδαγωγική» ορίζεται η παιδαγωγική που στοχεύει στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και ισότιμης κοινωνικής

συμμετοχής, στην ανάδειξη δυνατοτήτων υπέρβασης κάποιων αδιεξόδων, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι έως σήμερα γνωστές εκδοχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη σκιαγράφηση προοπτικών δημιουργικής διαχείρισης της διαφορετικότητας στο επίπεδο της σχολικής πράξης (Γεωργογιάννης, 2009).

3.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας

Καθώς δεν υπήρξε μία ενιαία οικουμενική αντιμετώπιση στα προκύπτοντα προβλήματα της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στα πλαίσια του σχολείου, αναπτύχθηκαν διάφορες μορφές προσέγγισης, τα λεγόμενα μοντέλα εκπαίδευσης. Αυτά περιελάμβαναν από μικρές τροποποιήσεις στο επίπεδο του προγράμματος σπουδών, μέχρι την καθολική αναμόρφωση της εκπαίδευσης. Οι σημαντικότερες προσεγγίσεις- μοντέλα που αναπτύχθηκαν είναι:

- το αφομοιωτικό,
- το μοντέλο ενσωμάτωσης,
- το πολυπολιτισμικό,
- το αντιρατσιστικό και
- το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2011).

Μονοπολιτισμικά	Πλουραλιστικά
Αφομοίωσης	Πολυπολιτισμικό
Ενσωμάτωσης	Αντιρατσιστικό
	Διαπολιτισμικό

Μοντέλα Διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού (Κεσίδου, 2008)

Από αυτά τα δύο πρώτα θεωρούνται μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και τα υπόλοιπα τρία πολυπολιτισμικά (Κεσίδου, 2008).

3.2.1 Το αφομοιωτικό (assimilation) μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο, αποτελεί τον κορμό της εκπαίδευσης στις κλασικές χώρες μετανάστευσης μέχρι τη δεκαετία του '60. Οι Park και Burgess, δύο από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της αφομοιωτικής πολιτικής, ορίζουν την αφομοίωση

ως μια διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών», στην οποία πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σε έναν κοινό πολιτισμό. Στην παραπάνω θεωρία, η εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο στη διαδικασία πλήρους κοινωνικής ένταξης και ως αποτέλεσμα δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των ξένων μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Γκόβαρης, 2011). Η τελευταία, θεωρεί την ύπαρξη των παιδιών των μειονοτήτων, ως παιδαγωγικό πρόβλημα. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, πρόκειται για «ελλειμματικούς» μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καθόλου ή δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου. Υπό αυτήν την έννοια, η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα σχολεία, δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παραμένει πεισματικά μονοπολιτισμικό (Μάρκου, 1996). Κατά συνέπεια, οι μαθητές είναι εκείνοι, οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα του σχολείου και όχι το σχολείο εκείνο που θα προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών (Κεσίδου, 2008).

3.2.2 Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης (integration)

Ως μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης θεωρείται εκείνο της ενσωμάτωσης, το οποίο είναι επίσης μονοπολιτισμικό και εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970. Στο μοντέλο αυτό, δεν κυριαρχεί η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, ενώ βασική είναι η θέση πως οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν μεν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. 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 (Νικολάου, 2011). Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό, όμως, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας (Κεσίδου, 2008). Κατά συνέπεια, προτείνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η οποία δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο αρτιότερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011).

3.2.3 Το πολυπολιτισμικό (multicultural) μοντέλο

Όταν έγινε αντιληπτό πως από τα δύο προηγούμενα μοντέλα δεν παρέχονταν στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία, προκλήθηκε η ανάγκη να

δημιουργηθούν περισσότερο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης των μειονοτήτων μιας χώρας. Το πρώτο από αυτά, το οποίο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο και βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλες τις μειονοτικές ομάδες που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία η δυνατότητα ισότιμης ανάπτυξής τους (Κεσίδου, 2008). Κατά τον Pentini (2005), το πολυπολιτισμικό μοντέλο ολοκληρώνεται από μία προσέγγιση που ασχολείται με την προώθηση της πραγματικής ισότητας δικαιωμάτων. Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης τονίζεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας εκ μέρους του κάθε μαθητή, ώστε να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα λαμβάνοντας υπόψη το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να αναπτύσσονται ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού. Το αρνητικό στοιχείο του μοντέλου αυτού, είναι ότι παρότι λαμβάνεται υπόψη η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, οι τελευταίες αναπτύσσονται παράλληλα, χωρίς όμως την απαιτούμενη αλληλεπίδραση με την κυρίαρχη ομάδα. Με τον τρόπο αυτόν, δημιουργούνται «παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιτυγχάνεται το βασικό αίτημα για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008).

3.2.4 Το Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το επόμενο πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο είναι το αντιρατσιστικό, το οποίο δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1980. Βασικός στόχος του μοντέλου αυτού, είναι η αναγκαιότητα της πρόληψης και της άρσης του ρατσισμού, τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και της κοινωνίας. Αναζητά τους λόγους σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και προσπαθεί να το αντιμετωπίσει χορηγώντας τους απαραίτητους πόρους, ώστε να λειτουργήσουν και αυτά με όρους ισότητας (Τσιάκαλος, 2000). Τρεις θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούνται: η ισότητα, η δικαιοσύνη και η χειραφέτηση (Γεωργογιάννης, 2008).

3.2.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί την πιο πρόσφατη εξέλιξη των παιδαγωγικών παρεμβάσεων στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Το μοντέλο αυτό

βασίζεται στην αρχή, ότι κάθε πολιτισμός διέπεται από τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά. Με τον τρόπο αυτό, διευκολύνεται η αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας επιτυγχάνοντας τη διατήρηση της ταυτότητάς τους μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης και αποφυγής συγκρούσεων (Παπάς, 1998). Οι υποστηρικτές του διαπολιτισμικού μοντέλου, θεωρούν αναγκαίες τις ριζικές παρεμβάσεις για την εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Μάρκου, 1996). Στόχος του μοντέλου αυτού στην εκπαίδευση, είναι η υπερπήδηση των εμποδίων που παρουσιάζονται κατά τη συνάντηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και η θεσμοθέτηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 2002). Κατά τον Μπάρο κ.ά. (2014), η εκπαίδευση αυτή μέσω του διαλόγου και της ένταξης των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία, επιδιώκει την προαγωγή της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης (Μπάρος, Στεργίου & Χατζηδήμου, 2014). Είναι επόμενο, πως όταν κυριαρχούν στις σχέσεις η αποδοχή, η αναγνώριση, η στήριξη και η αλληλεγγύη, το άτομο αναπτύσσεται ομαλά και καλλιεργείται το γενικότερο πνεύμα που πρέπει να διέπει τον κοινωνικό βίο (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα αρχικά χαρακτηριζόταν από αρκετά αφομοιωτικά χαρακτηριστικά και από πιέσεις για συμμόρφωση. Ωστόσο, από το 1995 και έπειτα έγινε μία προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και προσαρμογής στα δεδομένα της νέας πραγματικότητας. Αισθητές ήταν οι προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για προσαρμογή στις πολυποικίλες ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, μέσα από τη θέσπιση μιας σειράς νόμων σχετικά με τη καθιέρωση των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των προγραμμάτων ευέλικτης ζώνης (Μάρκου, 1996).

3.3 Πολυπολιτισμικότητα VS Διαπολιτισμικότητα

Συμπερασματικά, για μεγαλύτερη αποσαφήνιση των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα αναφέρεται πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ τους. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως η πολυπολιτισμικότητα, καθώς αποτελεί έναν «πολιτικό όρο» που στηρίζεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία,

παρουσιάζει την κοινωνική πραγματικότητα ως έχει, ενώ αντίθετα η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν παιδαγωγικό όρο και στηρίζεται στο άτομο ως μέλος της κοινωνίας, δίνοντας παράλληλα κατευθύνσεις σχετικά με το τι πρέπει να πραγματοποιηθεί προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη, η αρμονία και η συνοχή (Γεωργογιάννης, 2009).

4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

4.1 Διαστάσεις της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Κάνοντας μία ιστορική αναδρομή, παρατηρούμε ότι οι ρίζες της εκπαίδευσης σε διάφορα πολυπολιτισμικά στρώματα συμπίπτουν με τα κινήματα καταπιεσμένων ομάδων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και πιο συγκεκριμένα θεωρείται ότι αφετηρία της αποτέλεσαν οι κοινωνικοί αγώνες των Αφρικοαμερικάνων 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 για εκπαιδευτική αναμόρφωση, ενώ στη δεκαετία του '80 άρχισε να αναγνωρίζεται η ανάγκη δημιουργίας μιας ενιαίας εκπαιδευτικής προσέγγισης στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Banks, 2001).

Η πολυπολιτισμικότητα που προέκυψε με τις μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμών, ιδίως στη Δυτική Ευρώπη τις δεκαετίες του 1960 και 1970, επέβαλε την αναγκαιότητα της δημιουργίας «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ και στον Καναδά, ως λύση στο γεγονός πως το αφομοιωτικό μοντέλο που εφαρμοζόταν στην παιδαγωγική των αλλοδαπών μαθητών δεν είχε αποτέλεσμα. Η μετανάστευση των μαθητών των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, δημιούργησε έντονα προβλήματα τόσο στην εκπαίδευση των ίδιων, όσο και γενικότερα στην εκπαίδευση της χώρας Υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2009).

Το βασικότερο πρόβλημα που προέκυψε με την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στις σχολικές τάξεις, είναι η χαμηλή σχολική τους επίδοση (σχολική αποτυχία), η οποία συχνά ενισχύεται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που εκλαμβάνει και αντιμετωπίζει την ετερότητα ως ένα πρόβλημα και όχι ως έναν εμπλουτιστικό παράγοντα (Μανιάτης, 2010). Όσο η εθνική διαπαιδαγώγηση από το

σχολείο προβάλλει την πολιτισμική ομοιογένεια και την ιστορική συνέχεια ως τους βασικούς άξονες για την κατασκευή ενός αναλλοίωτου εθνικού εαυτού, τόσο περισσότερο συμβάλλει στη διαμόρφωση ρατσιστικών αντιλήψεων. Η παραπάνω κατάσταση οξύνει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των συγκεκριμένων μαθητών, εμποδίζοντας τη δημιουργία ενός ασφαλούς όπως θα έπρεπε μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, μακριά από ρατσιστικές και ξενοφοβικές τάσεις (Ανδρέου, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών εφαρμογών ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές για τον πολιτισμό ή την εκπαίδευση (Μανιάτης, 2006). Πριν αποσαφηνιστεί ο όρος, αξίζει να σημειωθεί, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαντάται ως αρχή, που δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ως προσέγγιση που αντιτίθεται σε κάθε διαχωριστική αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική και τέλος ως κίνημα, το οποίο πρεσβεύει την ιδέα πως οι κοινωνικοί θεσμοί θα πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μία διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Συμπερασματικά, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» γίνεται κατανοητή ως μία αρχή που διαπερνά όλα τα μαθήματα και όλες τις σχολικές δραστηριότητες και όχι σαν ένα ξεχωριστό μάθημα ή μία θεματική ενότητα για διδασκαλία (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή, που σημαίνει ότι οι μαθητές δεν εκλαμβάνονται ως μονάδες απογυμνωμένες από το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Το σχολείο αποδέχεται το γεγονός ότι το κάθε παιδί φέρει συγκεκριμένη ιστορία και εμπειρίες, κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα όχι την οριοθέτηση κάθε κουλτούρας, αλλά τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνσή της (Μανιάτης, 2006).

Αντίστοιχη άποψη εκφράζει και η Λιακοπούλου (2006), θεωρώντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιστοιχεί σε μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα ποικίλων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων. Αυτή η αλληλεπίδραση, έχει στόχο την τροποποίηση της ισχύουσας κατάστασης στο σχολείο και την κοινωνία, με αποτέλεσμα να μπορούν όλοι να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες χωρίς, ωστόσο, να στερούνται την πολιτισμική τους

ταυτότητα, την οποία μπορούν να εμπλουτίσουν με στοιχεία της ταυτότητας του άλλου (Λιακοπούλου, 2006). Το τελευταίο στοιχείο του παραπάνω ορισμού, που αναφέρεται στον εμπλουτισμό της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, ενστερνίζεται και ο Modgil (βλ. στο Λιακοπούλου, 2006) σύμφωνα με την άποψη του οποίου η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απομονώνει το παιδί από τον δικό του πολιτισμό, εντούτοις του παρέχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει και να εξευγενίσει τον πολιτισμό του, διατηρώντας παράλληλα, τις ρίζες του και τα στοιχεία του δικού του πολιτισμού. Ταυτόχρονα, θεωρεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι η εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από ελευθερία, ελευθερία για διερεύνηση άλλων πολιτισμών, αλλά και ελευθερία στον προσδιορισμό των προσωπικών επιλογών, εφόσον υπάρχει επίγνωση μιας πληθώρας διαφορετικών επιλογών (Λιακοπούλου, 2006).

Βασική πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί η συνεκπαίδευση των παιδιών, κάτι που σημαίνει ότι τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και τα παιδιά της μειονοτικής φοιτούν μαζί στην ίδια τάξη. Αυτό, οδηγεί αναπόφευκτα στην αποφυγή της περιθωριοποίησης των μειονοτήτων και στην επίτευξη της απαιτούμενης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Παπαναούμ, 2008). Μάλιστα, έρευνες από τους Johnson και Johnson (1983) απέδειξαν πως τα σχολεία στα οποία προωθούν μία γενικότερη διάθεση συνεργασίας (οι μαθητές ενισχύονται να εργάζονται μαζί, να αλληλοδιδάσκονται και να αλληλοβοηθούνται), οδηγούν σε βελτιωμένες ενδοομαδικές σχέσεις, αλλά και σε καλύτερη μάθηση (Μανιάτης, 2006).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη και αποτελεσματική, θα πρέπει να εφαρμόζονται οι βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου. Σε αυτές συγκαταλέγονται «η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό και τέλος η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους» (Γεωργογιάννης, 2009, σελ. 38). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και τη διαφορετικότητά τους και θα μπορούσε να οριστεί ως «η ικανότητα γνωστικής και

συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου», με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σε αυτόν» (Γεωργογιάννης, 2009, σελ.39). Αδιαμφισβήτητα, η ύπαρξή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική και απορρέει από την ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην προβολή των αλλοδαπών ως «ξένων» και παρεμποδίζουν τη δημιουργία ήπιων διαπολιτισμικών σχέσεων (Γεωργογιάννης, 2009). Θα μπορούσε να αναφερθεί, πως στόχος της εκπαίδευσης γενικότερα είναι η δημιουργία προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τη μορφή «ηθικών διαλόγων». Για να ανταποκριθεί, όμως, το άτομο στις καθημερινές προκλήσεις επίτευξης της ισορροπίας ανάμεσα στην προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, θα πρέπει πρώτα να αναπτύξει ορισμένες ικανότητες (Γκόβαρης, 2011). Οι Habermas και Krapmann (βλ. στο Γκόβαρης, 2011), ως βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης ορίζουν: την «ενσυναίσθηση», «την κριτική απέναντι στους ρόλους», «την ανοχή αντιφάσεων» και την «επικοινωνιακή ικανότητα».

Οι παραπάνω ικανότητες, αποτυπώνουν σχέσεις και δυνατότητες δράσης των ατόμων απέναντι στις εκάστοτε κοινωνικές προϋποθέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μέσα από την «ενσυναίσθηση», μπορεί κανείς να αντιληφθεί αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του «άλλου», ο οποίος κατανοείται πρώτα απ' όλα ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2011). Αναφορικά με την «κριτική απέναντι στους ρόλους», οι κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να οριστούν ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών και των δυνατοτήτων που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση. Σύμφωνα με τον Habermas (στο Γκόβαρης, 2011), η διαδικασία κοινωνικοποίησης δεν πρέπει να οδηγεί στην άκριτη αποδοχή των κοινωνικών προσδοκιών, αλλά στη δημιουργία ικανοτήτων, όπως η κριτική αντιπαράθεση και η δημιουργική ερμηνεία κοινωνικών ρόλων, προκειμένου να είναι δυνατή η έκφραση της ατομικότητας. Σχετικά με την «ανοχή αντιφάσεων», καθώς σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση παρουσιάζονται συγκρούσεις και αντιπαράθεσεις, η διασφάλιση της συνέχειας μιας επικοινωνίας, προϋποθέτει εκ μέρους των αντικειμένων ικανότητες ανοχής των αντιφατικών καταστάσεων. Έτσι, τα άτομα καθίστανται ικανά να αντέχουν συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις της γνώσης τους και να

παραμένουν ικανοί για επικοινωνία (Γκόβαρης, 2011). Τέλος, θα μπορούσε να αναφερθεί πως η «ικανότητα για επικοινωνία» αποτελεί το μέσο ανάπτυξης των τριών προηγούμενων ικανοτήτων, ικανότητες που συγκροτούν την ταυτότητα του Εγώ. Η συγκεκριμένη ικανότητα, δεν αφορά μόνο στη δυνατότητα σωστής χρήσης του γραπτού λόγου εκ μέρους του υποκειμένου, αλλά αφορά πρώτα απ' όλα στη δυνατότητα αναστοχασμού του λόγου του. Πρόκειται, λοιπόν, για μια μετα-επικοινωνιακή ικανότητα, που δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν ερμηνευτικά (Γκόβαρης, 2011).

Στην Ελλάδα ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του '80, με την έναρξη της παλιννόστησης και την ένταξη των παιδιών των παλιννοστούντων στα ελληνικά σχολεία. Μέχρι τις αρχές του '90, κυριαρχούσε η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται αποκλειστικά στις μειονοτικές ομάδες, όμως αργότερα φάνηκε να αλλάζει και να υποστηρίζεται πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν αναφέρεται μόνο στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά και σε κάθε άλλη ιδιαιτερότητα που προσδίδει η ετερότητα. Έτσι, σύμφωνα και με το άρθρο 34 του νόμου 2413/ 1996, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης, σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γεωργογιάννης, 2009).

4.2 Όψεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη σκοπιά του Cummins

Αναφορικά με το πολυπολιτισμικό σχολείο, ο Cummins εξέφρασε απόψεις σχετικά με την ενδυνάμωση των παιδιών από οικογένειες μεταναστών. Ως «ενδυνάμωση» θα μπορούσε να οριστεί «η δέσμη μέτρων που πρέπει να ληφθούν στο σχολείο και ιδιαίτερα στο επίπεδο σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, έτσι ώστε να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία» (Γκόβαρης, 2011, σελ. 197). Ο Cummins τονίζει τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, αφού μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους σχηματίζεται ένας διαπροσωπικός χώρος, στον οποίο η κατάκτηση της γνώσης και η διαμόρφωση της προσωπικότητας τίθενται υπό διαπραγμάτευση (Cummins, 2005).

Επίσης, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών θεωρείται άκρως σημαντική, αφού συνεπάγεται την ενδυνάμωση των μαθητών καθώς αυτοί αισθάνονται πολιτισμικά καταξιωμένοι όταν βλέπουν τους γονείς τους να συνεργάζονται και να είναι αποδεκτοί από τη σχολική κοινότητα (Cummins, 2005).

Σχετικά με τη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών, η διαπολιτισμικότητα στηρίζει τον «προσθετικό» χαρακτήρα της διγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Cummins, δεν είναι αναγκαία η ύπαρξη ιδιαίτερων προγραμμάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των ξένων μαθητών προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να τους ενδυναμώσει γλωσσικά (Cummins, 1999). Ακόμα και όταν ο δάσκαλος αποφασίσει να μαθαίνει μία λέξη την ημέρα από τη γλώσσα των ξένων μαθητών, μπορεί να επιτευχθεί η αξίωση της γλώσσας τους. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες ενισχύεται η ταυτότητα των μαθητών και παροτρύνονται να ασχοληθούν σε σοβαρό επίπεδο με τα μαθήματα του σχολείου (Γκόβαρης, 2011). Στόχο σε αυτό το πλαίσιο, αποτελεί η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της σωστής εκμάθησης, τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Δαμανάκης, 2002). Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins υποστηρίζει ότι οι δύο γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται καθώς η κατάκτηση δομών, δεξιοτήτων, εννοιών, ικανοτήτων στη μία γλώσσα επιταχύνει την κατάκτηση των ίδιων στοιχείων και στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2005).

Σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης, ο Cummins απέναντι στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης αντιπαραθέτει μια διαδικασία αξιολόγησης με βασικά χαρακτηριστικά την υπεράσπιση/ συνηγορία και προσωπική πρόοδο του μαθητή. Η σύνθεση της αξιολόγησης ενός μαθητή, θα πρέπει να στηρίζεται στη σύνθεση ενός ευρέως φάσματος πληροφοριών που συνδέονται με την απόδοση των μαθητών και αποτελεί αντικείμενο επικοινωνίας ανάμεσα στους ενδιαφερόμενους (Γκόβαρης, 2011).

Συμπερασματικά, για τη διαμόρφωση μιας υγιούς διαπολιτισμικής ταυτότητας και της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, προτείνεται η ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των μαθητών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία, η δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για το σύνολο των μαθητών στην τάξη, η αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολείο, η

ανάπτυξη σε αυτούς «διαπολιτισμικής συνείδησης» και η ικανότητα για «διαπολιτισμική επικοινωνία» (Κεσίδου, 2008, σελ 15).

4.3 Νομοθετικό Πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Μέχρι το 1994 στην Ελλάδα δεν είχε γίνει καμία επίσημη προσπάθεια καταγραφής των παιδιών των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων, τα οποία φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2002). Ωστόσο, από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, άρχισε να διαμορφώνεται μια εκπαιδευτική πολιτική που τους αφορούσε, παρά την απουσία επίσημων αριθμητικών δεδομένων για αυτούς. Οι βασικότεροι νόμοι, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που συνθέτουν το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα από το 1983 μέχρι σήμερα είναι οι εξής (Παπαδόπουλος, 2017) :

- Ν.1404/1983, άρθρο 45. (ΦΕΚ 173/24-11-1983): 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.

- Ν.1894/1990, 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.

- Ν.2910/2001, 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.

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

- Ν.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. 49 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. 50

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/461. (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001): αφορά τη μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την οδηγία του υπ' αριθμ. Φ1/79524/Δ1/15.5.2017 , εγγράφου της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την προηγούμενη σχολική χρονιά 2017- 2018 για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ, αναφέρεται ότι «ο στόχος είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κυρίως στον γραμματισμό, αλλά και στον αριθμητικό εγγραμματισμό και επιπλέον σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους».

Αναμφίβολα, βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί πως ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης παραμένει ακόμα και σήμερα μονοπολιτισμικός, παρά τις προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν μέσω των παραπάνω θεσπίσεων για εκπαίδευση των μαθητών με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (Δαμανάκης, 2002). Αυτό σημαίνει πως δεν αξιοποιείται η πολυπολιτισμικότητα που επικρατεί μέσα στα σχολεία, με σκοπό τη διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων», ούτε και υφίσταται το «άνοιγμα» των ελληνικών σχολείων στις κουλτούρες των γειτονικών βαλκανικών,

αλλά και των υπόλοιπων χωρών, στο πλαίσιο μάλιστα της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Κεσίδου, 2008).

Κεφάλαιο 2ο: Διαπολιτισμική Ψυχολογία

5. Ο ρόλος της σχολικής ψυχολογίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός μεταναστών τις τελευταίες δεκαετίες συνέβαλε στη δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου, το οποίο εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι καλούνται να ενσωματώσουν στη μεθοδολογία τους. Είναι ευρέως διαδομένη η αύξηση των προβλημάτων αναφορικά με την ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων, αλλά και η παράλληλη αδυναμία κάλυψης των γενικότερων αναγκών τους στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Η πολυπολιτισμικότητα επηρέασε και την Ελλάδα και επέφερε τη μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται πλέον από διαφορετικότητα σε πολλά επίπεδα. Σύμφωνα με τον Jackson (βλ. στο Χατζηχρήστου, 2011), το σχολείο ως ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο οφείλει να φροντίσει για τις ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες κάθε ατόμου και να διευκολύνει την προσαρμογή του διατηρώντας την αξιοπρέπεια και την αίσθηση της μοναδικότητάς του. Σύμφωνα με τον Tousignant (1992) στο Κατέρη κ.ά., αρκετές ψυχικές και ψυχοσωματικές παθήσεις είναι ιδιαίτερα αυξημένες στους μετανάστες, γεγονός που έχει να κάνει με την όλη φύση της μεταναστευτικής διαδικασίας. Πιο ευπαθείς είναι οι πολιτικοί πρόσφυγες, οι οποίοι συχνά παρουσιάζουν μετατραυματικό στρες και ψυχωσικά συμπτώματα με παρανοϊκά στοιχεία (Κατέρη, Πουρκός, & Νέστορος, 2002).

Ο Berry (1992) αναφέρθηκε στο «επιπολιτισμικό άγχος» που βιώνουν οι μετανάστες, σε μία προσπάθειά τους για προσαρμογή στη χώρα υποδοχής. Οι τύποι προσαρμογής που είναι δυνατοί είναι οι εξής:

1. Αφομοίωση, κατά την οποία το άτομο αλλάζει την ταυτότητά του και υιοθετεί πλήρως τις αξίες και τις συμπεριφορές των γηγενών.

2. Ενσωμάτωση, κατά την οποία διατηρούνται από το άτομο πυρηνικά στοιχεία της ταυτότητάς του και ταυτόχρονα υιοθετούνται και κάποιες συμπεριφορές και αξίες του νέου πολιτισμού.

3. Διαχωρισμός, κατά τον οποίο το άτομο εκούσια διατηρεί απόσταση από τον νέο πολιτισμό.

4. Αντίδραση, κατά την οποία δεν πραγματοποιείται υιοθέτηση των αξιών του νέου πολιτισμού,

5. Περιθωριοποίηση, κατά την οποία το άτομο απορρίπτεται από τον εγχώριο πληθυσμό και γκετοποιείται (Berry, 2006).

Ο ιδανικότερος τύπος προσαρμογής για την ψυχολογία του μετανάστη είναι, σύμφωνα με τον Berry, αλλά και τους Γεώργια και Παπαστυλιανού (1993), η ενσωμάτωση, ενώ ο λιγότερο ευνοϊκός η περιθωριοποίηση (Παυλόπουλος, 2003).

Υπό αυτό το πρίσμα στο σχολικό περιβάλλον, αρκετά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συμβουλευτική και το ανθρωπιστικό μοντέλο συμβουλευτικής, το οποίο δίνει έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ όλων των ατόμων της σχολικής κοινότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ανθρωπιστικού μοντέλου, αποτελεί το μοντέλο του Rogers, ο οποίος τονίζει ότι για την κατανόηση της προσωπικότητας ενός ατόμου, θα πρέπει κανείς να εισέλθει στον προσωπικό του κόσμο. Αντίστοιχα, λοιπόν, η συμβουλευτική διαδικασία στο σχολικό περιβάλλον αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των παιδιών ως ατόμων και όχι μονάχα ως μαθητών, σε μία προσπάθεια κατανόησης των σκέψεων, συναισθημάτων, αναγκών και προβλημάτων τους (Χατζηχρήστου, 2011).

Σύμφωνα με τα ελληνικά και διεθνή δεδομένα παρατηρείται ένα εύρος δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε τομείς που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή τους προσαρμογή. Ένας από τους εφαρμοσμένους κλάδους της ψυχολογίας, ο οποίος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την σχολική πραγματικότητα και την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή προσαρμογή των μαθητών αποτελεί η «σχολική ψυχολογία». Με τον όρο «σχολική ψυχολογία», εννοείται η παροχή υπηρεσιών στα μέλη όλης της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικούς και οικογένειες), αλλά και στους υπόλοιπους φορείς (Χατζηχρήστου, 2011). Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας δίνουν έμφαση στη συστημική θεωρία και στη θετική ψυχολογία. Σύμφωνα με την πρώτη, καθώς η ατομική συμπεριφορά θα πρέπει να κατανοείται όχι μεμονωμένα, αλλά στα πλαίσια του περιβάλλοντος στο οποίο υπάγεται, έτσι και στο σχολικό περιβάλλον δε θα

πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού (δείκτης νοημοσύνης κλπ.), αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011). Σύμφωνα με το δεύτερο όρο, αυτόν της θετικής ψυχολογίας, δίνεται έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά του ατόμου (θετικά ατομικά χαρακτηριστικά, υποκειμενικές εμπειρίες) και κυρίως στην ενίσχυση αυτών και στην αποκατάσταση των αδυναμιών τους για την δημιουργία ευεξίας. Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, η έννοια της ευεξίας προϋποθέτει έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, την παροχή στήριξης των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και γενικά την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Έτσι, βασικοί εννοιολογικοί άξονες και τομείς παρέμβασης, ώστε να επιτευχθεί η ενίσχυση της σχολικής ευεξίας μπορούν να θεωρηθούν οι προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας όπως: η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή (ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμπεριφορών, στάσεων και αξιών απαραίτητων για την απόκτηση κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας), η ψυχική ανθεκτικότητα (θετική προσαρμογή και ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας), τα αποτελεσματικά σχολεία (προσαρμογή στόχων και λειτουργίας στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να επωφελούνται όλοι) και τα σχολεία που νοιάζονται και φροντίζουν (προαγωγή όχι μόνο μάθησης, αλλά παράλληλη παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης) (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκιστάκου & Λαμπροπούλου, 2009). Η Lampropoulou (όπως αναφέρεται από τις Hatzichristou, Issari & Yfanti, 2015) σημείωσε πως η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, εκτός από την οικογένεια μπορεί να επηρεαστεί και από σχολικούς παράγοντες, όπως από τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό κλίμα καθώς και από τις σχέσεις με τους συμμαθητές αναδεικνύοντας ακόμη μια φορά τον σημαντικό ρόλο του σχολικού κλίματος.

6. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία- Αρχές και στόχοι

Η Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και αποτελεί μέρος του χώρου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια αναδύομενη επιστήμη για την οποία, όπως και στις περισσότερες επιστήμες στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, είναι δύσκολο να αποτυπωθεί ένας σαφής ορισμός. Διαπολιτισμική

ψυχολογία σύμφωνα με τους Segall, Dasen, Berry & Poortinga (1993), είναι η επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ψυχικών διεργασιών, συμπεριλαμβανομένων τόσο της μεταβλητότητας τους, όσο και της σταθερότητάς τους, κάτω από ποικίλες πολιτισμικές συνθήκες. Προσπαθεί να επεκτείνει και να προωθήσει την Ψυχολογία, μέσω της επέκτασης των μεθοδολογιών έρευνας για την αναγνώριση της πολιτιστικής διακύμανσης στη συμπεριφορά, ή τη γλώσσα (Segall et al., 1993). Συνεπώς η Διαπολιτισμική Ψυχολογία είναι μία νέα θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία πραγματεύεται θέματα από όλα τα αντικείμενα της παραδοσιακής ψυχολογίας (ψυχανάλυση, συμπεριφορισμός, επικοινωνισμός, ψυχικές ασθένειες κτλ.). Το ενδιαφέρον της όμως εστιάζεται:

1. Στις θεωρίες και τα πορίσματα της ψυχολογικής έρευνας που έχουν παγκόσμια ισχύ και,
2. στις παραλλαγές που παρατηρούνται μεταξύ κοινωνιών μέσω των μηχανισμών της κοινωνικοποίησης και της επι-πολιτισμοποίησης.

Καθώς όπως είναι γνωστό, η Κοινωνική Ψυχολογία μελετά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην εξέλιξη και τη συμπεριφορά του ατόμου και τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς στην κοινωνία, η Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία έχει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της την πολιτισμική διάσταση. Στο επίκεντρο της έρευνας και του ενδιαφέροντός της βρίσκεται η εξήγηση του βαθμού στον οποίο το μετακινούμενο άτομο:

- Επηρεάζεται από τον πολιτισμό της χώρας Υποδοχής,
- υιοθετεί χαρακτηριστικά του πολιτισμού της χώρας αυτής,
- απορρίπτει πολιτισμικά χαρακτηριστικά της και
- είναι σε θέση να επηρεάσει τον πολιτισμό της σε επίπεδο αξιών, ηθών και εθίμων, συνηθειών κλπ. (Γεωργογιάννης, 2009).

Φυσικά, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετείται η συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου και οι αλληλεπιδράσεις του με τα άλλα άτομα, συμπεριφορά όμως που κρίνεται σε συνάρτηση με τις πολιτισμικές διαφορές και την πολιτισμική πολυπλοκότητα. Εξετάζει, δηλαδή, κάθε αλληλεπίδραση ατόμων, ομάδων ή εθνών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Δικαίως, θα μπορούσε επομένως, με βάση τα παραπάνω να χαρακτηριστεί ως η επιστήμη της

διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και της διαπολιτισμικής επιρροής με ερευνητική κατεύθυνση που στοχεύει στις τριβές που προκύπτουν από την επαφή πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ατόμων, ομάδων ή εθνών. Φυσικά το παραπάνω, έχει ως απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση της συμβίωσης των διαφορετικών αυτών ατόμων (Γεωργογιάννης, 2009).

7. Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης

7.1 Έννοια του όρου-θεωρίες

Με τον όρο «Ψυχολογικό Κλίμα Τάξης» εννοείται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν σε ψυχολογικό επίπεδο τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό, με τους συμμαθητές τους, αλλά και με το διδακτικό αντικείμενο, τόσο ως άτομα όσο και ως υποομάδες (Ματσαγγούρας, 2006). Από πολλούς ερευνητές έχει υποστηριχθεί πως οι σχέσεις του κλίματος με τους έμφυτους παράγοντες που συγκροτούν την σχολική τάξη, είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης, καθώς ούτε ο δάσκαλος ούτε οι μαθητές χαρακτηρίζονται παθητικοί δέκτες, αλλά δρώντα υποκείμενα που με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους επηρεάζει το ένα το άλλο (Fraser, 1989). Η συμπεριφορά συσχετίζεται άμεσα με τις επικρατούσες περιβαλλοντικές συνθήκες διότι σύμφωνα με τη Ζαφειροπούλου «οι περιβαλλοντικές επιδράσεις είναι οι κατεξοχήν παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν από τον δάσκαλο» (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή, 2011, σελ. 32) και τον Kurt Lewin (1935, βλ. στο Ματσαγγούρας, 2009), «το άτομο αντιδρά ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του» (Ματσαγγούρας, 2009, σελ. 490).

Στο σχολικό πλαίσιο γενικότερα, αναπτύσσονται ποικίλα είδη διαπροσωπικών σχέσεων, όπως οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (διδακτικές σχέσεις, παιδαγωγικές σχέσεις και συλλογικές σχέσεις), οι σχέσεις μεταξύ μαθητών (φιλικές, ερωτικές και άλλες), οι υπηρεσιακές και ιεραρχικές σχέσεις (σχέσεις που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και τα διοικητικά στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, μεταξύ διεύθυνσης, συλλόγου και άλλες) και οι σχέσεις μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας (Δημητρόπουλος & Καλούρη – Αντωνοπούλου, 2003). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της τάξης σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2009), οι σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν διακρίνονται σε δασκαλο- μαθητικές, δηλαδή τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον δάσκαλο της τάξης και τους μαθητές και οι οποίες

χαρακτηρίζονται ως ιεραρχικές και σε δια- μαθητικές, τις σχέσεις δηλαδή μεταξύ των μαθητών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ισότιμες, καθώς οι συμμαθητές μιας τάξης είναι σχεδόν ισότιμα μέλη της (Ματσαγγούρας, 2009).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2009), «η μάθηση και η ανάπτυξη δεν συντελούνται μέσα στο κοινωνικό κενό, αλλά μέσα σε ένα πυκνό πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων συναισθηματικά και αξιακά εμποτισμένων» (σελ. 72). Όσες προσεγγίσεις θεωρούν πως η μάθηση και η ανάπτυξη συμπεριλαμβάνει τόσο το ατομικό κομμάτι, όσο και το κοινωνικό στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης, έχουν ως κυρίαρχο μέλημά τους την αξιοποίηση των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες καθορίζουν το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της μάθησης.

Η σχολική επίδοση ενός μαθητή, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις μεταβλητές που επικρατούν στην τάξη. Οι παραπάνω μεταβλητές, θα μπορούσαν να γίνουν κατανοητές ως «ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ του μαθητή και του περιβάλλοντος της τάξης, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία απόκτησης νέων δεξιοτήτων και τον χρόνο που ο μαθητής αφιερώνει σε σχολική απασχόληση» (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή, 2011). Η όλη συμπεριφορά, επομένως, του εκπαιδευτικού, από το εάν θέτει στόχους, εάν ελέγχει την πρόοδο των μαθητών, εάν προχωρά με ρυθμό κατάλληλο, εάν επαινεί, εάν βοηθά με κατάλληλες μεθόδους τους μαθητές κλπ., είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επίδοση και την πρόοδο ενός μαθητή.

Οι σχέσεις των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, μπορεί να χαρακτηρίζονται από αποδοχή και ενθάρρυνση, αλλά και από απόρριψη ή επίκριση, ενώ οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους από συνεργατικότητα/ ομοιογένεια/ κοινούς στόχους/ συνοχή ομάδας, αλλά και από ανταγωνιστικότητα/ απόρριψη ή εσωτερικές τριβές. Το διδακτικό αντικείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί από τους μαθητές ενδιαφέρον/ εύκολο/ ευχάριστο ή και δύσκολο/ πληκτικό και ξένο προς τα ενδιαφέροντά τους. Όλες οι παραπάνω σχέσεις με τη θετική ή την αρνητική χροιά που έχουν, συναπαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, όπως αυτό βιώνεται με υποκειμενικό τρόπο από κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006). Κατά μία άλλη εννοιολογική προσέγγιση το κλίμα της τάξης αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή, της οποίας τα βασικότερα χαρακτηριστικά είναι: το φυσικό περιβάλλον και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός της τάξης, το κοινωνικό περιβάλλον, οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της τάξης και της κουλτούρας που

διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και σημασιών που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον (Collie, Sharpa, & Perry, 2012).

Σύμφωνα με τη «θεωρία κοινωνικής μάθησης» του Bandura, όπως αναφέρεται στο Ζαφειροπούλου & Καλαντζή (2011), ορισμένες μορφές συμπεριφοράς προσδιορίζονται κυρίως από εξωτερικά ερεθίσματα και επηρεάζονται σημαντικά από προηγούμενες εμπειρίες. Οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν δρουν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, αλλά αλληλοκαθορίζονται, ενώ το ίδιο το άτομο δεν μπορεί να παραμείνει αμέτοχο στη διαδικασία αυτή. Τα άτομα μέσα από τις πράξεις τους παράγουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες, οι οποίες θα επηρεάσουν αργότερα τη συμπεριφορά τους. Η επίδραση των περιβαλλοντικών γεγονότων στη μάθηση και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς προσδιορίζεται κυρίως από τις γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή, 2011). Τα παιδιά, δηλαδή, παρατηρούν τους γύρω τους, μιμούμενα τις κινήσεις ή τις συμπεριφορές που βλέπουν και έτσι μαθαίνουν. Μαθαίνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία με τους άλλους, την επίθεση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η παραπάνω θεωρία, σε αντίθεση με θεωρίες όπως αυτή της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, οι οποίες θέλουν το άτομο παθητικό δέκτη των περιβαλλοντικών επιρροών, υποστηρίζει πως το άτομο παίζει ενεργητικό ρόλο στη διαχείριση του περιβάλλοντος, αλλά και στον χειρισμό και έλεγχο της συμπεριφοράς του. Η μάθηση, δηλαδή, μέσω της μίμησης προτύπου πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω της παρατήρησης, χωρίς δηλαδή την ύπαρξη άμεσης ενίσχυσης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που υιοθετεί το άτομο (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή, 2011).

Για τη διερεύνηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης για μαθητές του δημοτικού προτείνεται η χρήση ερωτηματολογίων. Ένα εύχρηστο ερωτηματολόγιο είναι το “My Class Inventory” των Fraser, Anderson & Walberg (1982), το οποίο περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, που ερευνούν πως βιώνουν οι μαθητές πέντε σημαντικές «διαστάσεις» του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Οι διαστάσεις αυτές αφορούν: την ικανοποίηση, τη διενεκτικότητα, την ανταγωνιστικότητα, τη δυσκολία και τη συνεκτικότητα. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έκανε μία πρώτη προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα ο Ματσαγγούρας το 1987, με τίτλο «Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου» (TET) (Ματσαγγούρας, 2006). Ακόμη, με στόχο την προαγωγή ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για τη

μάθηση οι Doll, Zucker και Brehm (2009), έχουν αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο. Για την πρακτική εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου οι Doll et al. προτείνουν την εξής διαδικασία: αρχικά πραγματοποιείται η δημιουργία «χαρτών της τάξης», με βάση το ομώνυμο ερωτηματολόγιο (classmaps), το οποίο συμπληρώνουν οι μαθητές περιγράφοντας την τάξη τους, στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και παρουσιάζει τα αποτελέσματα στην τάξη και τέλος, ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις ελλείψεις που παρατηρήθηκαν, αλλά και τις δράσεις και παρεμβάσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την αντιμετώπισή τους. Έτσι, η βελτίωση της τάξης γίνεται υπόθεση όλων των μελών της, τα οποία συμμετέχουν με ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής (Doll, Zucker & Brehm, 2009).

Τέλος, δύο ακόμα σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα μιας τάξης, αποτελούν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του υποκειμενικού βιώματος τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών. Οι «προσδοκίες» σύμφωνα με έρευνες μπορούν να λειτουργήσουν ως «αυτοεκπληρούμενη πρόβλεψη», σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός ασυναίσθητα διαφοροποιεί τη διδακτική του συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, ανάλογα πάντα με τις προσδοκίες που έχει απέναντι σε κάποια ομάδα μαθητών. Το «υποκειμενικό βίωμα» των μαθητών αποτελούν οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον, αλλά και για τον εαυτό τους και είναι ικανά να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ίσως περισσότερο πολλές φορές από τα αντικειμενικά δεδομένα του περιβάλλοντος. Για τους εκπαιδευτικούς από την άλλη, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προσωπικές τους αντιλήψεις για το άτομό τους ως επαγγελματίες και για τη σχέση τους με το μαθητικό τους δυναμικό, το διδακτικό αντικείμενο που διδάσκουν, τη διοίκηση και γενικότερα τον κλάδο των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2006).

7.2 Δασκαλο-μαθητικές και Δια-μαθητικές Σχέσεις

Σχετικά με τις δασκαλομαθητικές σχέσεις, το συναισθηματικό υπόβαθρο παίζει βασικό ρόλο. Πρόκειται για αυτό που ο Πλάτων χαρακτήρισε ως «παιδαγωγικό έρωτα» και που στα νεότερα χρόνια ο Pestalozzi με την παιδαγωγική σχολή του Dilthey χαρακτήρισε ως «παιδαγωγικό ζεύγος». Στη σύγχρονη εποχή, δίνεται εξίσου ιδιαίτερη έμφαση στην παραπάνω σχέση, ενώ γίνεται λόγος για τη συναισθηματική διάσταση των δασκαλο- μαθητικών σχέσεων υπό το πρίσμα τριών στυλ συμπεριφοράς του δασκάλου: το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το ελευθεριάζον

(Ματσαγγούρας, 2009). Εκ των τριών, όπως είναι λογικό, το συμμετοχικό ή δημοκρατικό είναι το πλέον ενδεδειγμένο, αφού συνδυάζει δύο βασικά και αναγκαία στοιχεία στη διαδικασία της διδασκαλίας. Πρόκειται, δηλαδή, για το στοιχείο της αυθεντίας του δασκάλου, αλλά και το στοιχείο της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, προκειμένου να είναι σε θέση να αναπτύξουν μία δικιά τους αυτόνομη προσωπικότητα. Πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών καθ' όλα τα σχολικά χρόνια διαδραματίζει σύμφωνα με τους Reynolds & Miller (2003) η σχέση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Βασικό στοιχείο που διέπει αυτές τις σχέσεις, είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται τα συναισθηματικά και κοινωνικά σημάδια του παιδιού, ώστε να αντιδρά κατάλληλα σε αυτά, μεταδίδοντας αποδοχή και συναισθηματική ζεστασιά και προσφέροντάς του βοήθεια, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Ακόμη, βασικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός γίνεται πρότυπο συμπεριφοράς και μίμησης προς τα παιδιά και πως αποτελεί μία σημαντική πηγή για τη διαμόρφωση της αίσθησης του εαυτού και της ταυτότητας για τα παιδιά (Reynolds & Miller, 2003). Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές εκτιμούν όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς με καλές γνώσεις στο αντικείμενό τους αλλά και εκείνους που έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν τη γνώση αποτελεσματικά, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη και τη συμμετοχή, όπως και εκείνους που σέβονται τις προσπάθειές τους (Koutrouba, Baxevanou, & Koutroumpas, 2012).

Αναφορικά με τις δια-μαθητικές σχέσεις και πάλι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις καθορίσει και να τις οργανώσει δίνοντάς τους μία είτε ανταγωνιστική, είτε συνεργατική χροιά (Ματσαγγούρας, 2009). Οι παραδοσιακότερες θεωρίες τείνουν προς την ανταγωνιστική οργάνωση των σχέσεων αυτών, ενώ οι πιο σύγχρονες προς τη συνεργατική οργάνωση. Η τελευταία επιτρέπει την εφαρμογή σχημάτων ισότιμης συνεργασίας των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο μικρο-ομάδων, ενώ παράλληλα μειώνει τυχόν ιεραρχικές αποστάσεις ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους. Μπορεί να ειπωθεί πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς τον ρόλο του μαθητή ως προς τον οποίο λειτουργεί «συμπληρωματικά» (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Κατά κοινή διαπίστωση, οι διαμαθητικές σχέσεις συμβάλλουν στην ικανοποίηση ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών βελτιώνοντας παράλληλα την αυτό- εκτίμησή τους (Τριλιανός, 2013).

Ο δάσκαλος χαρακτηρίζεται πρωτίστως ως ο ειδικός της ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή ψυχοπαιδαγωγός. Με απώτερο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε αυθεντικό πρόσωπο, γνωρίζει καλά πώς να αξιοποιήσει τις δασκαλο-μαθητικές και δια-μαθητικές σχέσεις αλλά και τις βιωματικές εμπειρίες (Ματσαγγούρας, 2009). Γίνεται, λοιπόν, λόγος για «οικοδόμηση» της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή και όχι για «μετάδοση της γνώσης». Έτσι ο εκπαιδευτικός, μετατρέπεται σε έναν «διευκολυντή» της προσωπικής διαδικασίας κάθε μαθητή οικοδόμησης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2009). Σύμφωνα με τον Beck (1968) στο Μάρκου & Παρθένης (2011), οι κύριες συμπεριφορές του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι τρεις: α) να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τη διδακτέα ύλη, β) να διαδραματίσει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στους μαθητές και το σχολικό πρόγραμμα ώστε να διευκολυνθεί κάθε μαθητής και να αφομοιώσει το παρόν υλικό που διδάσκεται και γ) να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και πλαίσιο που το διέπουν (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Ο τρόπος όπου ένας μαθητής θα βιώσει θετικά ή αρνητικά τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις στα πλαίσια μιας τάξης ορίζεται ως «ψυχολογικό κλίμα» και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τον σοβαρό ρόλο που διαδραματίζει στη σχολική μάθηση, αλλά και στην ευρύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού γενικότερα (Ματσαγγούρας, 2009).

7.3. Θετικό Ψυχολογικό Κλίμα

Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της σχολικής τάξης βιώνουν τις σχέσεις μεταξύ τους, τα ερεθίσματα που δέχονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, καθώς και τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτά τα βιώματα, μπορεί να δημιουργηθεί θετικό ή αρνητικό ψυχολογικό κλίμα στη σχολική τάξη. Το θετικό σχολικό κλίμα έχει θετική επίδραση, τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση τόσο της παραγωγικότητας όσο και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Η σπουδαιότητα του ψυχολογικού κλίματος αναγνωρίζεται από όλες τις θεωρίες και δεν αμφισβητείται από καμία πλευρά. Το ψυχολογικό κλίμα, επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργεί και την αυτό- αντίληψη που καλλιεργεί στους μαθητές. Σύμφωνα και με τους Koth et al. (2008) το θετικό κλίμα αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό συστατικό των

επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων. Είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους και δέχεται επιρροές, τόσο από εκπαιδευτικές όσο και από κοινωνικές αξίες (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Συμπερασματικά, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο θετικό κλίμα της τάξης και τη σχολική παρακίνηση και συμμετοχή (Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009).

Ορισμένα στοιχεία του θετικού κλίματος είναι: η συμπάθεια των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό, η θετική διάθεση των μαθητών για μάθηση, η αίσθηση ότι είναι αποδεκτοί και συμπαθείς και στον εκπαιδευτικό αλλά και στους συμμαθητές, η προθυμία τους να ακολουθούν τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, η αίσθηση ικανοποίησης και ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού για το προσφερόμενο έργο του (Αναγνωστοπούλου, 2005). Ο δάσκαλος σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, αποτελεί έναν «σημαντικό άλλο» που συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη μιας θετικής αυτό-εικόνας και αυτό- αντίληψης του μαθητή. Έτσι, οι θετικές δασκαλο-μαθητικές, αλλά και δια- μαθητικές σχέσεις δημιουργούν ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στην σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2009). Σύμφωνα μάλιστα με τον Goodlad στο Ματσαγγούρας (2009), αυτό που ξεχωρίζει τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς οφείλεται όχι στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, αλλά στο είδος του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί στις τάξεις τους. Τα παραπάνω, αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, μέσω της δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, της διασφάλισης διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας και της δημιουργίας κανονισμών που θα καθορίζουν τη συμπεριφορά του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2009).

Θα μπορούσε να αναφερθεί πως οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker, & Brehm, 2009 · Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010 · Χατζηχρήστου και συν., 2009). Θα πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί πως με τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» εννοείται μία δυναμική διαδικασία θετικής προσαρμογής παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξωων συνθηκών και παρά την έκθεση επικινδυνότητας (Masten, 2007). Ένα σχολείο με ανθεκτικότητα έχει αξίες, δεξιότητες και αίσθηση αποτελεσματικότητας και είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες των παιδιών ακόμη και σε αντίξοες

συνθήκες. Μια διδασκαλία με γνώμονα την ανθεκτικότητα προσανατολίζεται στην ανάπτυξη καίριων δεξιοτήτων όπως: ικανότητα των παιδιών να θέτουν στόχους και να τους ακολουθούν, ικανότητά τους να έχουν προοπτική και να βλέπουν τα πράγματα από μια αισιόδοξη σκοπιά, να αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να έχουν την ικανότητα να δημιουργούν σχέσεις και να τις διατηρούν, να προωθούν τον αυτοσεβασμό και τη βελτίωση της εικόνας του εαυτού. Έτσι, προωθείται η ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας και της δημιουργικής σκέψης όλων των παιδιών, η καλλιέργεια των εγγενών και επίκτητων χαρακτηριστικών και η ευρύτερη ψυχοκοινωνική εκπαίδευση. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω αποτελεί η ύπαρξη ενός εκπαιδευμένου προσωπικού και μία γενικότερη αλλαγή της φιλοσοφίας των σχολείων από κέντρα απλής μάθησης σε χώρους υποδοχής. Πάνω από όλα απαιτούνται αλλαγές στη νοοτροπία και σε επίπεδο μικροκοινωνικό (σχολείου και τάξης) και σε μακροκοινωνικό (Henderson & Milstein, 2008). Συνεπώς, συγκεντρωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και άκαμπτες επιμέρους σχολικές πρακτικές δεν ευνοούν την αλλαγή της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και δεν επιτρέπουν την ένταξη ή την ενίσχυση ευάλωτων παιδιών τόσο σε μαθησιακό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η σχολική κοινότητα μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσφορο έδαφος πάνω στο οποίο θα εφαρμοστούν προγράμματα που θα αποσκοπούν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Doll, Zucker & Brehm, 2009).

Οι Doll, Zucker και Brehm (2009) έχουν αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, (β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, (γ) αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, (δ) θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, (ε) θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και (στ) αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά αναφέρονται στην αυτενέργεια των μαθητών, ενώ τα υπόλοιπα στις σχέσεις που πλαισιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και προσδιορίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Για την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου αυτού οι Doll et al. (2009) προτείνουν τη δημιουργία των «χαρτών της τάξης», με βάση το ομώνυμο ερωτηματολόγιο (classmaps) που συμπληρώνουν οι

μαθητές για να περιγράψουν την τάξη τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις ελλείψεις που παρατηρούνται καθώς και τις δράσεις και παρεμβάσεις που χρειάζεται να αναληφθούν για την αντιμετώπισή τους. Με τον τρόπο αυτό, η βελτίωση του οικοσυστήματος της τάξης γίνεται υπόθεση όλων των μελών της, τα οποία αναλαμβάνουν ευθύνη και συμμετέχουν με ενεργό τρόπο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής.

Συνεπώς, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, συγκαταλέγεται ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση και συμπεριφορά. Κατά τον Freiberg et al. (2013) το κλίμα της τάξης, επηρεάζει την επίδοση, τη συμπεριφορά, το ευ ζην και τις μελλοντικές επιτυχίες των μαθητών και των δασκάλων (Freiberg, Templeton, & Helton, 2013). Η ύπαρξη ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, συνδέεται άρρηκτα με τη συμπεριφορά και την απόδοση όλων των μαθητών (Antonίου & Sideridis, 2008). Το θετικό κλίμα δηλαδή χαρακτηρίζεται και ως «παραγωγικό» αφού ενισχύει την επίδοση των μαθητών. Δημιουργεί κίνητρα και αξίες, ωθεί τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων τους και προάγει την ανάπτυξη (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Φυσικά τα παραπάνω διαμορφώνονται πάντοτε ανάλογα με τον τρόπο που ασκεί την εξουσία ο κάθε εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2006). Αντίθετα, κάποια από τα χαρακτηριστικά του αρνητικού κλίματος, είναι η απροθυμία των μαθητή απέναντι στη μάθηση και η εύκολη παραίτηση από την προσπάθεια, η διάθεση των μαθητών να είναι απείθαρχοι, η ρουτίνα του εκπαιδευτικού, η κούραση, το στρες και η έλλειψη ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το έργο του (Πασιαρδή, 2001).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), μετά από σχετικές έρευνες το θετικό ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- α) Προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους στηρίζει ψυχολογικά,
- β) αποβλέπει σε υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές,
- γ) επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις,
- δ) προσφέρει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές,

- ε) παρέχει οικογενειακή ατμόσφαιρα,
- στ) ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη διαπροσωπική επικοινωνία,
- ζ) επιβραβεύει την επιτυχία,
- η) θέτει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς,
- θ) προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία και
- ι) δηλώνει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2000).

8. «Διαπολιτισμική επάρκεια» (intercultural competence) & «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» (intercultural readiness) εκπαιδευτικού

8.1. Ορισμοί

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηριζόμενη από ρευστότητα, αυξανόμενη τάση παγκοσμιοποίησης, πολυπολιτισμικότητα και ανταγωνισμό, αναζητά ένα κατάλληλο σχολικό και παιδαγωγικό περιβάλλον, ικανό να συμβάλλει τόσο στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία, όσο και στην πλαισίωση από πρακτικές που διασφαλίζουν την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων, των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες, αλλά και των ατόμων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Αναφορικά με την ψυχολογική και συναισθηματική διαμόρφωση συμπεριφορών και απόψεων απέναντι σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα αλλά και τη θεωρητική και πρακτική προετοιμασία των δασκάλων για αυτά, οι παραπάνω καταστάσεις απαντώνται τόσο στην ελληνική όσο και στη ξένη βιβλιογραφία με τους όρους: «διαπολιτισμική επάρκεια» (intercultural competence) και «διαπολιτισμική ετοιμότητα» (intercultural readiness) (Γεωργογιάννης, 2004), (Spinthourakis, 2006) (Hall & Toll, 1999). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελούν τους στόχους και τις προϋποθέσεις για τη σωστή τέλεση των παιδαγωγικών του ενεργημάτων (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Με τον όρο «εκπαιδευτική επάρκεια», εννοούνται όλες οι απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ώστε να είναι θεωρητικά, επιστημονικά, ερευνητικά και διδακτικά καταρτισμένος και οι οποίες γνώσεις αποκτώνται στα πλαίσια της εκπαίδευσής του στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, αλλά και σε μεταγενέστερο επίπεδο. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), επάρκεια διδασκαλίας, είναι η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας που χορηγείται από έναν ανώτερο κρατικό φορέα όπως είναι για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας, σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία του αντικείμενου αυτού (Μπαμπινιώτης, 1998). Το πτυχίο που χορηγείται ως βεβαίωση διδασκαλίας, περιλαμβάνει όλη την απαραίτητη γνώση, αλλά και τις δεξιότητες που απαιτεί η διδακτική διαδικασία ώστε

να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα (Γεωργογιάννης, 2006). Η «διαπολιτισμική επάρκεια» σύμφωνα και με τον Γεωργογιάννη (2004), αναφέρεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τις βασικές τους σπουδές. Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση, εννοείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, αλλά και στις εκπαιδευτικές τους προσπάθειες για αρμονική συνύπαρξη των Ελλήνων με τους αλλόγλωσσους ή παλιννοστούντες μαθητές, με απώτερο σκοπό την κοινωνικοποίηση ενός μεικτού πολιτισμικά μαθητικού δυναμικού (Γεωργογιάννης, 2004).

Με τον όρο «ετοιμότητα» σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), εννοείται η ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ευρύτερης ομάδας, να αντιλαμβάνεται με άμεσο τρόπο τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, αλλά και να αντιδρά με κατάλληλο τρόπο σε αυτά, στην ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει άμεσα απαντήσεις και ερωτήσεις και να ερμηνεύει νοήματα στα πλαίσια συγκεκριμένων διαδικασιών. Είναι, δηλαδή, η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά (ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας) (Μπαμπινιώτης, 1998). Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αναφέρεται στην ικανότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, στις ιδιαίτερες απαιτήσεις ενός μαθητικού δυναμικού, το οποίο περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε σχέση με αυτά των Ελλήνων μαθητών. Οι παραπάνω απαιτήσεις προκύπτουν στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες (Banks, 2004). Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αναφέρεται σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αλλά και να μετουσιώνουν τις γνώσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτικό επίπεδο, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικότερα, ως ετοιμότητα μπορεί να οριστεί η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Γεωργογιάννης, 2006). Έτσι, όπως για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός διδάχθηκε τη διδακτική της Ελληνικής γλώσσας για τους Έλληνες μαθητές, πρέπει να διδάσκεται και τη διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η οποία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα των σπουδών του, ώστε αφενός η εκπαιδευτική

διαδικασία να είναι αποτελεσματικότερη, αφετέρου η ένταξη των μαθητών σε αυτή να είναι πιο αποδοτική (Γεωργογιάννης, 2008).

Γενικότερα, συγκρίνοντας τους δύο όρους, μπορεί να ειπωθεί πως με τον όρο «επάρκεια» εννοούνται οι ικανότητες των ανθρώπων στα πλαίσια των σπουδών τους και οι οποίες σχετίζονται με την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, ενώ με τον όρο «ετοιμότητα» εννοείται η ικανότητα αντίληψης ερεθισμάτων και η ευχέρεια αντίδρασης σε αυτά, δηλαδή η ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεων σε διδακτική πράξη. Πρόκειται συνεπώς για δύο έννοιες συγγενείς. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του αποκτά όλες εκείνες τις γνώσεις, ώστε να θεωρείται εκπαιδευτικά επαρκής. Δεν αποκτά όμως συχνά την απαραίτητη ετοιμότητα ως εκπαιδευτικός λειτουργός (Γεωργογιάννης, 2006).

8.2. Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης

Η ύπαρξη της πολιτισμικής ποικιλίας και της ετερότητας στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα, επιβάλλει έναν επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης και ένα άνοιγμα του σχολείου, ενώ καθίσταται επιτακτική η αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες και την επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Πριόβολου, 2001). Το εκπαιδευτικό σύστημα και η κάθε σχολική μονάδα, οφείλει να υιοθετήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας με σκοπό να υποστηριχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα. Αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας συγκροτούν η διδασκαλία σε ατομικό επίπεδο, η διδασκαλία σε ομάδες, αλλά και η συστηματική εξατομικευμένη διδασκαλία – χωρίς την απομόνωση του μαθητή από το σύνολο της τάξης (Παρθένης, 2013). Το μεγαλύτερο μέρος των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών, χρειάζεται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό στις σχολικές μονάδες, που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων φτάνει μέχρι την εξατομικευμένη διδασκαλία, δεδομένης της ανομοιογένειας μεταξύ των μαθητών αυτών και του διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης που χρειάζεται ο καθένας (Μανιάτης, 2006).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι εφοδιασμένος με ικανότητες οι οποίες θα του δίνουν τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα της σχολικής τάξης. Θα πρέπει δηλαδή να είναι σε θέση να ανταποκριθεί κατάλληλα στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τάξης, ώστε να πετύχει την αρμονική συνύπαρξη των

διαφορετικών μαθητών και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε κανείς να μην αισθάνεται ξένος. Τα παραπάνω είναι δυνατόν να επιτευχθούν εάν ο εκπαιδευτικός έχει την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, γεγονός το οποίο εξαρτάται άμεσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή του πάνω σε ζητήματα που προκύπτουν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2006).

8.3. Ο διαπολιτισμικά «επαρκής» και σε «ετοιμότητα» εκπαιδευτικός

Οι εκπαιδευτικοί, καθώς κατά κύριο λόγο καθορίζουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μειονοτικού μαθητή, οφείλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες θα αφορούν στη διαχείριση της διαφορετικότητας και στη συμβίωση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μέσα στην τάξη τους (Πόρποδας, 2001). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική και θα πρέπει να περιλαμβάνει εμπειρίες αλληλεγγύης και μια διαπολιτισμική αγωγή που θα προωθεί ένα γενικότερο θετικό κλίμα και συμπεριφορές έναντι διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1996). Θα πρέπει η εκπαίδευσή τους εκτός του θεωρητικού επιπέδου να έχει και βιωματικό χαρακτήρα. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα αποβάλει τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις και θα οδηγηθεί στη δόμηση της δικής του προσωπικής θεωρίας και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι γνώσεις ξένων γλωσσών γενικότερα ή και η δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας των κυρίαρχων μειονοτικών ομάδων της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών, τα ταξίδια, η επαφή με στοιχεία πολιτισμού διαφορετικά από τα δικά τους μέσα από βιωματικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, θα έφερνε πιο κοντά τους μελλοντικούς δασκάλους με την πραγματικότητα των παιδιών αυτών (Dooly & Villanueva, 2006).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές οφείλουν να χρησιμοποιούν απλοποιημένο λόγο, γεγονός που σημαίνει τη χρήση υπερβολής στον επιτονισμό, τη δημιουργία απλών και σύντομων προτάσεων, τις συχνές επαναλήψεις και ερωτήσεις με σκοπό το διαρκή έλεγχο για επιβεβαίωση της κατανόησης, αλλά και τις συνεχείς διορθώσεις και ανακεφαλαιώσεις. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί εναλλαγές μεταξύ του απλοποιημένου και του κατανοητού

διδασκαλικού λόγου, ώστε το επίπεδο επάρκειάς του να είναι ελαφρώς ανώτερο από του ομιλητή.

Οι παραπάνω ευρύτερες παιδαγωγικές και διδακτικές επισημάνσεις αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και οι ιδιαιτερότητες των ομιλητών μιας γλώσσας ως δεύτερης, όπως προαναφέρθηκαν παραπάνω, καθιστούν αναγκαία την διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του ορισμένες παραμέτρους. Κατά τον Banks οι εκπαιδευτικοί οφείλουν: α) να προβαίνουν στη «διαπολιτισμοποίηση» του περιεχομένου της διδασκαλίας μέσα από τη συχνή χρήση παραδειγμάτων από τη χώρα προέλευσης των μαθητών της τάξης τους, β) να βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο που οικοδομείται η γνώση και να αποφεύγουν εκείνες τις διδακτικές ενέργειες που επιβάλλουν άρρητες πολιτιστικές προϋποθέσεις, προκαταλήψεις και κοινωνικές διακρίσεις, γ) να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και κατάλληλου περιεχομένου, ώστε να προωθείται η επικοινωνία, η κατανόηση και ο σεβασμός του άλλου, ενώ παράλληλα να μειώνονται οι προκαταλήψεις, δ) να δημιουργούν μια ευέλικτη σχολική κουλτούρα, μέσα από την οποία θα νομιμοποιείται η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα σχολικά δρώμενα και τέλος, ε) να εφαρμόζουν δίκαιες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία θα διευκολύνει και θα παρακινήσει τους αλλόγλωσσους μαθητές παρέχοντάς τους κίνητρα για μάθηση (Banks, 2004).

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (2003), «ένας διαπολιτισμικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει τις παρακάτω γνώσεις:

-γνώσεις σχετικά με τις χώρες προέλευσης

-γνώσεις σχετικά με τις γλώσσες προέλευσης και εμπειρίες στο εξωτερικό

-γνώσεις ιστορικής επίδρασης, πολιτικές, κοινωνικο-οικονομικές δομές, πολιτισμικά στάνταρ και ειδικά συλλογικά προβλήματα ταυτότητας της χώρας υποδοχής,

-γνώσεις σχετικά με τους υποπολιτισμούς των μεταναστών και τα διάφορα ψυχοκοινωνικά πρότυπα αντίδρασης και στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων ένταξης και περιθωριοποίησης

-γνώσεις σχετικά με το ειδικό δίκτυ εφοδιασμού των μεταναστών και τα ειδικά εμπόδια πρόσβασης στις κανονικές προσφορές των κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών

-γνώσεις σχετικά με την εσωτερική διαφοροποίηση των ομάδων μεταναστών και τη διαστρωμάτωσή τους

-γνώσεις σχετικά με τη νομική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση των μεταναστών

-γνώσεις σχετικά με τις μορφές εμφάνισης και τα αίτια του ρατσισμού

-γνώσεις σχετικά με θεωρητικές αρχές, στρατηγικές και μεθόδους διαπολιτισμικής μάθησης και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης» (Ζωγράφου,2003, σελ.119-120).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο γνωστικό κεφάλαιο στο οποίο πρέπει απαραίτητως να διαθέτει, αλλά και στις ικανότητες μετουσίωσης της θεωρητικής γνώσης σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και στη διαμόρφωση του περιεχομένου με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Ζωτικής σημασίας είναι ο τρόπος προσέγγισης του εκπαιδευτικού και η σχέση με τον κυρίαρχο πολιτισμό και όχι η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς. Είναι άκρως απαραίτητος ο επανασχεδιασμός της εκπαίδευσης στο σύνολό της, ώστε να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου και να μεταβληθεί όσο είναι δυνατόν η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική σημερινή εκπαίδευση (Δαμανάκης 2002· Gay, 2002· Γεωργογιάννης, 2008). Επίσης, η εκπαίδευση κατά τον Freire έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των απόψεων και με την έννοια αυτή να οδηγήσει στην αλλαγή στάσεων και στην απελευθέρωση (Καρατζά, Κουλαουζίδης & Σπανακά, 2012).

8.4. Ψυχοκοινωνικοί στόχοι εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τους Μάρκου & Παρθένη (2011), ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει αναπτύξει τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα αλλά ταυτόχρονα να κατανοεί την αξία της ταυτότητας των άλλων, να είναι ικανός να παρεμβαίνει σε περιστατικά προκαταλήψεων και ρατσισμού στο σχολικό περιβάλλον, να προσαρμόζει τις

διδασκτικές του παρεμβάσεις με ανάλογο τρόπο προκειμένου να αντισταθμίζει και να αποτρέπει την αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης, οφείλει να γνωρίζει και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τόσο το μαθησιακό στυλ όσο και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών του, αλλά και να κατανοεί το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, δίνοντάς τους παράλληλα κίνητρα για μάθηση, να θέτει υψηλούς γνωστικούς στόχους και να είναι θετικά προσκείμενος αναφορικά με τις δυνατότητες των μαθητών του, να δημιουργεί ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας και να προωθεί ένα γόνιμο αλληλεπιδραστικό, επικοινωνιακό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές (Μάρκου & Παρθένος, 2011).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός που διακατέχεται από διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες και γνώσεις και άλλων τομέων σχετικών με την εκπαίδευση, όπως είναι η γνώση του σχολικού περιβάλλοντος, οι σχέσεις με τους συναδέλφους- εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή του σχολείου και τους σχολικούς συμβούλους, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, αλλά και τις σχετικές νομοθεσίες που αφορούν τις προαναφερθείσες παραμέτρους και τα αναλυτικά προγράμματα (Γεωργογιάννης, 2004). Συνολικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως με τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα» φανερώνεται μια συνολική εικόνα αναφορικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία» στον χώρο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της εκπαίδευσης γενικά (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007).

Επιπρόσθετα, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι καταρτισμένος σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες που αφορούν τους αλλοδαπούς από τη μία, αλλά και τους ομογενείς Έλληνες του εξωτερικού από την άλλη. Ακόμη, θα πρέπει να είναι ικανός να εφαρμόζει τις θεωρητικές γνώσεις με τις οποίες έχει καταρτιστεί και να είναι ικανός να αντιδρά σε δεδομένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές (Λάγιος, Μπομπαρίδου & Δασκαλάκη, 2005). Επιπλέον, θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους διάφορους πολιτισμούς απλώς ως διαφορετικούς και όχι ως κατώτερους ή ανώτερους. Παράλληλα, θα κατέχει γνώσεις θεωρητικές με δυνατότητα όμως πρακτικής εφαρμογής, αναφορικά με τη διγλωσσία γενικότερα και τη διδασκτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Gay, 2002). Τέλος, αρκετά βοηθητική είναι

η δυνατότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας με άτομα ή φορείς κατάλληλους για τη στήριξη τόσο των ίδιων των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όσο και τη στήριξη των ίδιων των οικογενειών τους (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υιοθετήσει σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των μαθητών ως ξεχωριστών ατόμων με δική τους αξία και να τους αντιμετωπίζει υπό το πρίσμα αυτό, αναπτύσσοντας παράλληλα ένα κλίμα ενσυναίσθησης και αποδοχής, να έχει συναίσθηση και αντίληψη των ενδεχόμενων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές τόσο σε συναισθηματικό/ ψυχολογικό επίπεδο όσο και σε γλωσσικό/ επικοινωνιακό, να έχει γνώση ορισμένων σύγχρονων όρων όπως «Πολυπολιτισμικότητα», «Διαπολιτισμική εκπαίδευση», «Αντιρατσιστική Εκπαίδευση» κ.α. όπως και τις ομοιότητες και διαφορές των παραπάνω όρων μεταξύ τους. Μάλιστα, αναφορικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας των αλλόγλωσσων μαθητών και με στόχο την εξάλειψη τυχόν φαινομένου ρατσισμού και περιθωριοποίησης στις πολυπολιτισμικές τάξεις, το εκπαιδευτικό δυναμικό θα πρέπει να είναι ικανό να πραγματοποιεί παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην προαγωγή της ευημερίας και την πρόληψη προβλημάτων (πρωτογενής πρόληψη), τη μείωση δυσκολιών που έχουν ήδη εκδηλωθεί (δευτερογενής πρόληψη), καθώς και τη σταθεροποίηση της κατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες και την παροχή υπηρεσιών σε όσους ενδέχεται να παρουσιάσουν μελλοντικές διαταραχές (τριτογενής πρόληψη) (Χατζηχρήστου, 2011). Απώτερος σκοπός στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή ενός πρωτογενούς προγράμματος πρόληψης, που θα αποσκοπεί στην προαγωγή ψυχοκοινωνικής στήριξης και ψυχικής ανθεκτικότητας στο συγκεκριμένο σχολείο.

Επιμέρους ψυχοκοινωνικοί στόχοι, λοιπόν, ενός πρωτογενούς προγράμματος πρόληψης που θα αποσκοπεί στην ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσαν να είναι: α) η εκτίμηση των γενικών αναγκών του σχολείου, β) η προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μελών του σχολείου, γ) η δημιουργία θετικού κλίματος και διαπολιτισμικής κατανόησης στη σχολική μονάδα, δ) η διευκόλυνση προσαρμογής των νεοεισαχθέντων μαθητών αλλά και όλων των παιδιών και ε) η παροχή διαλεκτικής συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σχολείου. Επιπρόσθετα, επιμέρους μαθησιακοί στόχοι θα μπορούσαν να είναι: α) εκτίμηση των βασικών

διαστάσεων της σχολικής μάθησης (προφορικός/ γραπτός λόγος, ανάγνωση), β) διαφοροποίηση διδασκαλίας ανάλογα με τις ποικίλες ανάγκες, γ) διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης αναφορικά με τα διάφορα μαθησιακά προφίλ των μαθητών (Χατζηχρήστου & Λαμπροπούλου, 2013). Συνοψίζοντας, η εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης στα πλαίσια του σχολείου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί άκρως θετική, αφού ενισχύει και θωρακίζει ψυχοκοινωνικά τους μαθητές, αυξάνει τη ψυχική τους ανθεκτικότητα και μειώνει τον παράγοντα της ευαλωτότητας, προωθώντας τη σχολική ευεξία. Φυσικά, θα πρέπει με την έλευση των μαθητών να ελέγχεται διαρκώς το γενικότερο κλίμα, ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι και σε περίπτωση ύπαρξης προβληματικών συμπεριφορών, να επιχειρηθεί η πραγματοποίηση ενός δευτερογενούς ή τριτογενούς προγράμματος πρόληψης, ανάλογα με τη σοβαρότητα του προβλήματος (Χατζηχρήστου & Λαμπροπούλου, 2013). Επισημαίνεται, τέλος, ότι ο τρόπος με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την δυσκολία προσαρμογής των παιδιών, είναι και ένας από τους βασικούς παράγοντες προσδιορισμού της δυσκολίας αυτής. Από τα παραπάνω προκύπτει πως καθίσταται άκρως απαραίτητη η ψυχολογική υποστήριξη σε όλα τα σχολικά μέλη (Hatzichristou, Lianos, Lampropoulou, 2017).

Θα πρέπει, ακόμη, να γνωρίζει τις μορφές της διγλωσσίας λαμβάνοντας πάντα υπόψη του για όλα τα παραπάνω το επίπεδο διγλωσσίας του κάθε μαθητή, να γνωρίζει και να επιμορφώνεται συνεχώς αναφορικά με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, ώστε να είναι ικανός να διδάξει σε τάξη με αλλοδαπούς μαθητές, επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη μέθοδο και στρατηγική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τέλος να είναι ικανός να σχεδιάζει και να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Για να αποκτηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια του εκπαιδευτικού, απαιτείται η σταδιακή απόκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων. Πυρήνας της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί η «διαπολιτισμική ικανότητα». Με τον όρο «διαπολιτισμική ικανότητα» εννοούνται οι ευρύτερες δεξιότητες προσαρμογής, αποτελεσματικής επικοινωνίας και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Σύμφωνα με τον Diekamp (1983), οι μεταβλητές που ερμηνεύουν τον όρο «διαπολιτισμική ικανότητα» είναι η

ευαισθησία στη διαντίδραση, η ευκαμψία, η αυτοπεποίθηση, η συνειδητότητα της κουλτούρας, ο σεβασμός της ετερότητας, η ικανότητα δυναμικής διαχείρισης των αντιφάσεων και αντιθέσεων, και τέλος, η ενσυναίσθηση (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Σύμφωνα με τον Leiprecht (2001, βλ. στο Γκόβαρης, 2005), οι μεταβλητές που πλαισιώνουν τον προαναφερθέν όρο χρειάζονται εξειδίκευση όταν πρόκειται για διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Τέλος, ο Baumann (βλ. στο Μάρκου και Παρθένης, 2011), δίνει μια σημαντική ερμηνευτική παράμετρο στα παραπάνω, λέγοντας πως αφού η δυνατότητα προηγείται της ικανότητας, τότε για να εξασκηθεί ο άνθρωπος σε συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, πρέπει να υπάρχουν ήδη διαμορφωμένες δυνατότητες τόσο από την πλευρά του συνόλου, όσο και από την πλευρά των ατόμων.

Στη σχολική πραγματικότητα συχνά μπορεί κανείς να συναντήσει μαθητές περιθωριοποιημένους, που αποτυγχάνουν στην κατανόηση και που λειτουργούν ως στιγματισμένοι. Οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν ή και αναπαράγουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τέτοιες καταστάσεις, μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών πολιτικών στοχεύοντας στην αφομοίωση ή στον διαχωρισμό. Οι εκπαιδευτικοί με τρόπο συνειδητό ή ασυνείδητο αναφορικά με την παιδαγωγική και τη προώθηση συνεργασίας ή μη στην αίθουσα διδασκαλίας δηλώνουν την προσωπική θεωρία, τη διδακτική τους ετοιμότητα, αλλά και γενικότερα τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Για έναν εκπαιδευτικό, λοιπόν, που στοχάζεται, είναι κριτικός και αναλύει έννοιες, όπως η ισότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτή που του παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα πρέπει να βασιστεί (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα προωθείται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, οι οποίοι προετοιμάζονται να καταστούν οι «παγκόσμιοι πολίτες του αύριο» (Δαμανάκης, 2002). Στην «κοινωνία της γνώσης» όπως αναφέρεται και από το παγκόσμιο σύστημα οικονομίας το πολιτιστικό και πνευματικό κεφάλαιο της κοινωνίας, εξαρτάται από την επιτυχία των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

8.5. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται κομβικός στη νέα αυτή πραγματικότητα (Ανδρέου, 1998). Αναφορικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γλωσσικής ποικιλίας στα πλαίσια ενός σχολείου, τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα της Ελλάδας παρουσιάζουν τα προβλήματα και τις μεγάλες ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών γενικότερα (Ματσαγγούρας, 2002).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, ανέδειξαν την ύπαρξη εθνοκεντρικών και ξενοφοβικών απόψεων αλλά και διακρίσεων απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές. Ανέδειξαν την αβεβαιότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα και την αρνητική τους αξιολόγηση απέναντι στη διγλωσσία, την οποία μάλιστα αντιμετωπίζουν ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, δεν δίνουν την πρέπουσα σημασία στις προϋπάρχουσες γνώσεις, στις εμπειρίες και στη γλώσσα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς μάλιστα δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη, αντιμετωπίζοντάς τους ως «άγλωσσους», ενώ τέλος αποδέχονται ότι η παρουσία προκαταλήψεων και μεροληπτικής συμπεριφοράς στα πλαίσια του σχολείου, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη σχολική απόδοση των μαθητών (Νάκας, 1994· Μάγος, 2005).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν διαπολιτισμικά έτοιμοι, ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που προκύπτουν με την παρουσία των μεταναστών και των παλιννοστούντων μεταναστών (UNICEF, 2001). Θεωρούν, μάλιστα, πως είναι χρέος αποκλειστικά και μόνο της πολιτείας να τους επιμορφώσει και να τους καταρτίσει κατάλληλα. Είναι, βέβαια, πρόθυμοι να μάθουν στοιχεία της αλβανικής ή άλλων γλωσσών του μεταναστευτικού πληθυσμού, καθώς θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο θα μειωθεί η απόσταση μεταξύ τους (Gogonas, 2007). Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι ότι δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν

προβλήματα και καταστάσεις τόσο σε αλλόγλωσσους μαθητές μέσα στην τάξη, όσο και σε σχέση με τους γονείς, κατάσταση που συχνά μπορεί να οδηγήσει σε ρατσιστικές συμπεριφορές με αμφίδρομη πολλές φορές κατεύθυνση (Αθανασίου, 2004). Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα εν λόγω προβλήματα και να ανταπεξέλθουν στις καταστάσεις, η εκπαιδευτική πράξη γίνεται αρκετά δύσκολη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Στο πλαίσιο μάλιστα του προγράμματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, διαπιστώθηκε η δυσκολία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν αλλά και να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1997). Τέλος, δεδομένου ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν συχνά το αίσθημα της εξουθένωσης (Hatzichristou, et al., 2017) και συσχετίζοντάς το με την ποιότητα της τάξης οι Hoglund, Klinge και Hosan (2015) βρήκαν πως αυτά όσον αφορά τους μαθητές δημοτικών σχολείων μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική αλλά και ακαδημαϊκή προσαρμογή.

Όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στην ολομέλεια των σημερινών και μελλοντικών εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση λαμβάνοντας υπόψη το υπάρχον μεικτό μαθητικό δυναμικό των σχολείων, αλλά και τα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν (Craft, 1996· Δαμανάκης 2002· Gay, 2002). Αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κοινωνικό περιβάλλον με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, με σκοπό να αποφευχθούν φαινόμενα ξеноφοβίας και ρατσισμού αλλά και γενικά η επιβολή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού φαινομένου. Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να προάγουν: α) τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, με διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια, μια προσωπικότητα μακριά από θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, β) τη δημιουργία συνθηκών που παρέχουν τη δυνατότητα δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων, γ) τη δημιουργία της ικανότητας για κριτική προσέγγιση απέναντι στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, δ) την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών εξασφαλίζοντας έτσι την κοινωνική

συνοχή, ε) τη δημιουργία της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας και στ) την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Εξάλλου, σύμφωνα και με τον Μάρκου (1996) για να είναι αποτελεσματικός ο Έλληνας εκπαιδευτικός απαιτούνται τρία βασικά στοιχεία: α) γνώση των εθνοπολιτισμικών ομάδων που παρουσιάζονται στην ελληνική κοινωνία και συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητά της, β) παράλληλη ενημέρωση και γνώση και της Ευρωπαϊκής και Παγκόσμιας πραγματικότητας και τέλος, γ) παιδαγωγική γνώση. Τα παραπάνω στοιχεία συνδυαστικά με την πολιτισμική ετερότητα καθιστούν το ρόλο του εκπαιδευτικού αρκετά σύνθετο, πολυπαραγοντικό και συνεπώς δύσκολο.

8.6. Καλές Πρακτικές και Καινοτόμες δράσεις στην Πολυπολιτισμική τάξη

Η ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικό επίπεδο, θα πρέπει να γίνεται τόσο κατά την περίοδο των σπουδών τους όσο και κατά τη διάρκεια του επαγγέλματός τους (Tiedt, 2006). Κατά τον Ruthven, η δια βίου ακαδημαϊκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική στη σύγχρονη εποχή, καθώς συχνά αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη καλών πρακτικών και καινοτόμων δράσεων, στοχεύοντας σε μία αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Ruthven, 2004).

Ο όρος «καλές πρακτικές», ως τεχνικός όρος, χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα πλαίσιο ή πλέγμα δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων. Πρόκειται για τις δράσεις που αξιολογούμενες, αποδεικνύονται- τόσο κατά την ανάπτυξή τους όσο και κατά το αποτέλεσμά τους- επιτυχείς, αποτελεσματικές σε μία συγκεκριμένη κατάσταση ή σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή ακόμη και παραδειγματικές. Ο Zemelman και λοιποί (2005), θεωρούν ότι ο όρος «καλές πρακτικές» πρέπει να περιλαμβάνει μια σειρά από πτυχές που οι περισσότεροι αποδεχόμαστε και καθιστούν τη διδασκαλία: μαθητοκεντρική, ενεργητική, βιωματική, αυθεντική, δημοκρατική, συνεργατική και προκλητική (Zemelman, Daniels & Hyde, 2005).

Κατά τους Grouws και Cebulla (2000) καλές πρακτικές είναι αυτές που:

- Δίνουν ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές.
- Εστιάζουν στην κατανόηση και στο νόημα.
- Εμπλέκουν τους μαθητές στην λύση προβλήματος.
- Δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές για επινόηση και εφαρμογή των ιδεών τους.
- Εξασφαλίζουν διαφάνεια στις λύσεις των μαθητών και δίνουν ευκαιρίες για διάλογο και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.
- Δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για εργασία σε μικρές ομάδες και για διάλογο στην τάξη (Grouws & Cebulla, 2000).

Καινοτόμες δράσεις, είναι οι καινοτομικές, δημιουργικές, συμμετοχικές εκπαιδευτικές ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις κυρίως διαστάσεις: στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, στην εισαγωγή νέων παιδαγωγικών πρακτικών και στη χρήση νέων παιδαγωγικών πόρων.

Όπως προτείνεται από τον Νικολάου (2011), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας που μπορεί να ενσωματωθεί σε ολόκληρο το διδακτικό πρόγραμμα, είτε σε μικρότερα project, αφού έχει διάφορα οφέλη στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Η μέθοδος αυτή προάγει την αυτενέργεια, τον αυθεντικό τρόπο σκέψης, τη γνώση, τα συναισθήματα καθώς και τη δράση των μαθητών. Προωθεί ακόμη τη συνεργασία και τον εποικοδομητικό διάλογο, παρέχοντας ταυτόχρονα στους μαθητές – μέλη των ομάδων την ευκαιρία να εμπλακούν σε συζητήσεις, να διατυπώσουν ερωτήματα και απορίες και κυρίως να εργαστούν συλλογικά συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Ματσαγγούρας, 2003). Η θωράκιση των μαθητών με στρατηγικές άμυνας και φιλικών συμμαχιών, καθώς και η συμμετοχή σε ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες αποσκοπούν στη θετική διαπροσωπική αλληλεπίδραση των μαθητών και ειδικά των πιο «αδύναμων» μαθητών με τους υπολοίπους. Επιπλέον, μέσα από το συμμετοχικό σχολικό περιβάλλον και την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων, τη συνεργασία και το διάλογο προβάλλονται και ενισχύονται οι προκοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν τη ψυχική υγεία και μειώνουν τις εντάσεις και τις συγκρούσεις (Ανδρέου, 2011).

Επίσης, προτείνεται η αξιοποίηση των μορφωτικών κεφαλαίων που φέρουν οι μαθητές, ακόμα και όταν αυτοί δεν μιλούν καλά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη, προκειμένου να αναγνωριστεί και ενισχυθεί η αυτοεικόνα τους. Για να καταστεί αυτό δυνατό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στη διάθεση του ένα ισχυρό σύστημα αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης τους και διάθεση να τις ενσωματώσει στο διδακτικό του δυναμικό (Νικολάου, 2011). Χρήσιμη είναι και η εξατομίκευση της διδασκαλίας, είτε οι μαθητές είναι αλλοδαποί είτε όχι, ανάλογα με τις ανάγκες τους, με σταθμισμένο τρόπο όμως, ώστε να μην ξεχωρίζουν αρνητικά στο όλον της σχολικής τάξης. Ενίσχυση προσφέρει και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, ειδικότερα η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών και στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδακτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική γνώση τους

και να μεταλλάξει τις πρακτικές τους, καθώς οι τελευταίες επηρεάζονται από την ακαδημαϊκή γνώση (Κυνηγός, Ψυχάρης, Γαβρίλης & Κεϊσόγλου, 2008). Με την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές θα μπορέσουν να αποκτήσουν ικανότητες απαραίτητες για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο με μεγάλη δύναμη αφού είναι ελκυστικός ως προς τη χρήση του στους μαθητές δημιουργώντας τους παράλληλα κίνητρα για τη μάθηση (Νικολάου, 2011).

Β' Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση

1. Σκοπός και Στόχοι Έρευνας

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης χαρακτηρίζεται ως ένας βασικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τη σχολική μάθηση των παιδιών, συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους μέσω της προσαρμογής τους στη σχολική αλλά και ευρύτερη κοινωνική ζωή και τέλος διασφαλίζει την ψυχική υγεία των παιδιών. Το θετικό κλίμα αναγνωρίζεται ως ένας βασικός παράγοντας των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων. Είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους και δέχεται επιρροές τόσο από εκπαιδευτικές όσο και από κοινωνικές αξίες (Koth, Bradshaw, and Leaf, 2008). Πληθώρα ερευνών αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του θετικού κλίματος της τάξης στη βελτίωση τόσο της σχολικής επίδοσης όσο και της κοινωνικοποίησης των μαθητών (Brock et al, 2008). Ωστόσο είναι εμφανές, η απουσία ερευνών σχετικά με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις, οι οποίες χαρακτηρίζουν και την πλειοψηφία των σχολείων σήμερα. Η συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν στοχεύει στην κάλυψη του συγκεκριμένου ερευνητικού κενού.

Ο αρχικός προβληματισμός για τη συγκεκριμένη έρευνα, έγκειται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ανταποκριθούν τόσο στις γενικότερες αρχές όσο και στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα εξετάζει το κατά πόσο είναι σε θέση να καλύψουν τις πολυποίκιλες ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, επιδιώκοντας πάντα ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη τους, ώστε να καθίσταται η διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη.

Ο γενικός σκοπός της παρούσας είναι η διερεύνηση της συνάφειας των παραγόντων της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις, σε σχολεία της χώρας με έντονο πολυπολιτισμικό δυναμικό αλλά και σε σχολεία με υπαρκτό αλλά όχι τόσο έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και του «θετικού ψυχολογικού κλίματος» που επικρατεί στις τάξεις αυτές.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι εξής:

- 1) Να προσδιοριστεί ο βαθμός και το είδος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό.
- 2) Να προσδιοριστεί εάν η ύπαρξη έντονου πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού επηρεάζει ή όχι τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού αλλά και το κλίμα της τάξης.
- 3) Να σκιαγραφηθεί η εικόνα του ψυχολογικού κλίματος στις τάξεις των σχολείων της χώρας που χαρακτηρίζονται πολυπολιτισμικές.
- 4) Να εντοπισθεί ο βαθμός επίδρασης του παράγοντα της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» του εκπαιδευτικού στη δυναμική διαδικασία διαμόρφωσης ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην οποία διδάσκει.

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν της δεδομένης ερευνητικής προσπάθειας είναι:

- Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις;
- Ποιο είναι το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στις μεικτές πολιτισμικά τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας;
- Πόσο επηρεάζει η ύπαρξη μεγάλου ή μικρού ποσοστού αλλόγλωσσων μαθητών σε μία τάξη, τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε αυτή;
- Ποιος είναι ο βαθμός συνάφειας της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και της διαμόρφωσης ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος;
- Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να εμπλουτιστεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν τον κορμό του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Ο κλάδος της εκπαιδευτικής έρευνας περιλαμβάνει τις προσπάθειες συστηματικής μελέτης και διερεύνησης των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Απώτερος σκοπός της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση συνιστά σαφώς η ανάπτυξη μιας σταθερής γνωστικής βάσης, η οποία θα ενισχύσει τους επαγγελματίες του χώρου να αντιμετωπίσουν τυχόν προβληματικά σημεία και να επεκτείνουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και γνώσεις τους. Απόρροια της αναγνώρισης της αξίας των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών αποτελεί συνεπώς το αυξανόμενο ενδιαφέρον και η συνεπαγόμενη τάση για διεξαγωγή ερευνών ποικίλης θεματολογίας και σκοποθεσίας σχετικά με ζητήματα της εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 1994).

Προκειμένου να μελετηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις της Αττικής και το ψυχολογικό κλίμα των τάξεων αυτών, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, ώστε να συγκεντρωθεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων και στη συνέχεια να αναλυθούν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν. Τόσο ο σκοπός όσο και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας κρίνεται ότι θα διερευνηθούν αποτελεσματικότερα μέσω μιας ποσοτικής προσέγγισης. Εξάλλου, σύμφωνα και με τη Σαραφίδου (2011), η ποσοτική έρευνα συνδεδεμένη με τον μεταθετικισμό, είναι ο μόνος τρόπος για εκτίμηση παραμέτρων και έλεγχο αιτιωδών σχέσεων σε πληθυσμιακό επίπεδο. Ακόμη, η ποσοτική έρευνα μέσω της χρήσης αριθμητικών δεδομένων και στατιστικής ανάλυσης εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω επιλέχθηκε η επισκόπηση (survey), καθώς επιτρέπει την προσέγγιση μεγάλου μέρους πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ενώ τα στοιχεία που συλλέγονται μπορούν να αναλυθούν με στατιστικές μεθόδους (Cohen & Manion, 1994 · Κυριαζή, 2005). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «κλειστού τύπου», το οποίο περιλάμβανε ποικίλες ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια ήταν αυτο-συμπληρούμενα με προαιρετική συμπλήρωση από τους μαθητές και εξασφάλιζαν την ανωνυμία των ερωτώμενων,

γεγονός που τονίστηκε ιδιαίτερος. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις δημογραφικές και σχετικές με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ερωτήσεις σχετικές με το κλίμα της τάξης των εκπαιδευτικών. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, σε δοκιμαστική εφαρμογή, είχε υπολογιστεί στα 15-20 λεπτά και αυτός ήταν και ο μέσος όρος συμπλήρωσης στο σχολικό περιβάλλον. Στις περισσότερες από τις ερωτήσεις επιλέχθηκε η διαβαθμισμένη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, ενώ συμπεριλήφθησαν απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Το εργαλείο που επιλέχθηκε ως όργανο μέτρησης και τεκμηρίωσης 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. Αποτελεί με άλλα λόγια ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων με τις οποίες ο ερευνητής απευθύνεται ομοιόμορφα στα υποκείμενα της έρευνας για τη συλλογή ερευνητικών πληροφοριών που σχετίζονται με την άποψη, τη γνώμη τους ή την αντίληψή τους για ένα πρόβλημα ή ένα θέμα (Creswell, 2016). Συνεπώς στη δεδομένη ποσοτική έρευνα το ερωτηματολόγιο κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος, προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες σχετικά τόσο με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών όσο και με το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στις τάξεις τους.

4. Διεξαγωγή έρευνας και περιγραφή του δείγματος

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το διάστημα από Μάιο έως Ιούνιο 2018 και απορρέει από τη συμμετοχή 120 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Γενικά Δημοτικά Σχολεία διαφόρων περιοχών της Αττικής. Επιλέχθηκαν διάφορες περιοχές της Αττικής, ώστε να περιλαμβάνονται τόσο σχολεία με πολυάριθμο αλλόγλωσσο μαθητικό δυναμικό, όσο και σχολεία με λιγότερο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό. Η διαφορετική διαβάθμιση του ποσοστού σε πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό υποβοηθά την έρευνα συνάφειας του στοιχείου αυτού με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση με το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στις τάξεις αυτές.

Συγκεκριμένα, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων του δημοτικού (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ'), καθώς και των Τάξεων Υποδοχής και των Τμημάτων Ένταξης, αλλά και ορισμένες ειδικότητες. Αναλυτικά, συμμετείχαν 19 σχολεία του νομού

Αττικής: το 5^ο Χαλανδρίου, το 21^ο Αθηνών, το 165^ο Αθηνών, το 30^ο Πειραιά, το 2^ο Μάνδρας, το 5^ο Μάνδρας, το 127^ο Αθηνών, το 17^ο Αθηνών, το 3^ο Βριλησσιών, το 26^ο Αθηνών, το 4^ο Χαϊδαρίου, το 1^ο Σαλαμίνας, το δημοτικό Ωρωπού, το δημοτικό Συκαμίνου, το δημοτικό Καλάμου, το 13^ο Κορυδαλλού, το 6^ο Ασπρόπυργου, το 12^ο Γαλατσίου και το 1^ο Γαλατσίου.

5. Δομή και περιγραφή ερωτηματολογίου

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε παρόμοια έρευνα (Μπουγιουκλή, 2014 · Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014) αλλά διαμορφώθηκε από τη βιβλιογραφική μελέτη της παρούσας εργασίας σχετικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Έτσι το ερωτηματολόγιο αφορούσε ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και ερωτήσεις σχετικά με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους. Περιλάμβανε επίσης ένα εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο ξεκαθαριζόταν ο σκοπός της έρευνας ενώ διευκρινιζόταν και η ανωνυμία των στοιχείων. Επιπλέον, γινόταν ξεκάθαρο πως τα δεδομένα που θα προέκυπταν θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για την εργασία και πως η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν άκρως βοηθητική για την εκπόνηση της εν λόγω εργασίας.

Οι ερωτήσεις ήταν δημογραφικές, αφορούσαν δηλαδή την ηλικία και το φύλο ενώ ακολουθούσαν ερωτήσεις που αφορούσαν το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τη διδακτική τους εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας (εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος και μοντέλων εκπαίδευσης, την προσέγγιση του διαφορετικού και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας). Συνολικά, οι ερωτήσεις αφορούσαν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις διερευνούσαν τους λόγους επιλογής να διδάξουν σε ένα σχολείο με πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό, την προθυμία ή μη να συμμετέχουν μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση να συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα καθώς και τις σημαντικότερες μορφές επιμόρφωσής τους.

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις αφορούσαν τη διερεύνηση ύπαρξης θετικού ψυχολογικού κλίματος της τάξης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από ένα ερωτηματολόγιο όπως αυτό αντλήθηκε από παρόμοια έρευνα, η οποία διερευνούσε τις σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Το ερωτηματολόγιο αυτό όπως παρουσιάζεται και στη δεδομένη έρευνα αποτελεί μία σύνθεση με ερωτήσεις από διάφορα ερωτηματολόγια. Αποτελείται από: α) το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (Ματσαγγούρας, 1998), β) ερωτήσεις από την κλίμακα Order and Organization του ερωτηματολογίου Classroom Environment Scale, γ) ερωτήσεις από την κλίμακα Σχέσεις μαθητών του Revised School Level Environment Questionnaire (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007), προσαρμοσμένες στο επίπεδο των τάξεων του δημοτικού και δ) ερωτήσεις που διατυπώθηκαν με βάση τον εννοιολογικό προσδιορισμό του κλίματος (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014).

Το δεδομένο ερωτηματολόγιο διερευνά τις πέντε διαστάσεις του κλίματος της τάξης όπως αυτές διερευνώνται από το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET). Αρχικά, λοιπόν, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο ο δάσκαλος της τάξης εκτιμά ότι οι μαθητές του είναι ικανοποιημένοι από την τάξη τους, δυσκολεύονται στα μαθήματα, ανταγωνίζονται μεταξύ τους και εμπλέκονται σε διενέξεις. Ακόμη, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός της τάξης εκτιμά ότι η τάξη του χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα ενώ με την προσθήκη των επιπλέον ερωτήσεων διερευνάται το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η τάξη του χαρακτηρίζεται από οργάνωση και καλές δασκαλομαθητικές σχέσεις.

Για τη συγκεκριμένη σύνθεση θεωρητικό υπόβαθρο αποτέλεσε το θεωρητικό σχήμα των τριών διαστάσεων όπως αυτό διατυπώθηκε από τον Moos (1979). Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, το κλίμα της τάξης αποτελείται από τις εξής μεταβλητές: τις διαστάσεις των σχέσεων, της προσωπικής ανάπτυξης και της διατήρησης ή αλλαγής του συστήματος. Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου καλύπτουν και τις τρεις αυτές διαστάσεις του κλίματος όπως αυτές προτείνονται από τον Moos. Αναλυτικότερα, οι υποκλίμακες της Ικανοποίησης, της Συνεκτικότητας και των Διενέξεων μαζί με την υποκλίμακα των Σχέσεων του δασκάλου με τους μαθητές αναφέρονται στη διάσταση των σχέσεων. Οι υποκλίμακες της Δυσκολίας και της Ανταγωνιστικότητας αναφέρονται στη διάσταση της προσωπικής ανάπτυξης και τέλος η υποκλίμακα της Τάξης – Οργάνωσης (Order and organization) αναφέρεται

στην διάσταση της διατήρησης και της αλλαγής του συστήματος (Fraser, 1989). Το ερωτηματολόγιο βασίζεται σε μια κλίμακα πέντε βαθμών τύπου Likert, όπου το (1) σήμαινε διαφωνώ απόλυτα και το (5) συμφωνώ απόλυτα.

6. Διαδικασία

Η επαφή με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία αφού είχε προηγηθεί σχετική συνεννόηση με τους Διευθυντές, το Σχολικό Σύμβουλο και το διδακτικό προσωπικό, ώστε να μη διαταραχτεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν απολύτως προαιρετική και η συμμετοχή τους αποτελούσε την αποκλειστική τους επιλογή. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.

7. Αποτελέσματα

7.1 Περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου

Για την ανάλυση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση. Τα δεδομένα παρουσιάζονται με τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα και τους πίνακες. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η απόλυτη (n) και η σχετική συχνότητα (%).

Όσον αφορά τις τάξεις στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ο πίνακας 1 δίνει μια σαφή εικόνα αναφορικά με τις τάξεις που έχουν αναλάβει οι δεδομένοι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 1

Τάξη

	<i>N</i>	%
A	15	13
B	17	14,8
Γ	18	15,7
Δ	13	11,3
E	15	13
ΣΤ	12	10,4
Ολοήμερο	3	2,6
ΤΕ	8	7
ΤΥ	6	5,2
Αγγλικά	2	1,7
Φυσική Αγωγή	1	0,9
Συνδυασμός	5	4,4

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ήταν 120 όσο και τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από μέρος τους. Αναφορικά με την τάξη στην οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς που αναλάμβαναν κάποια συγκεκριμένη τάξη, αλλά και σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Αγγλικών, φυσικής αγωγής κλπ.), στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα πλαίσια του ολοήμερου, του τμήματος ένταξης αλλά και της τάξης υποδοχής, καθώς θεωρήθηκε πως και εκείνοι θα έπρεπε να συμπεριληφθούν και να εκθέσουν την άποψή τους αναφορικά με το ψυχολογικό κλίμα μιας τάξης καθώς και εκείνοι οφείλουν να είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι στα πλαίσια μιας τάξης με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών κάτι που ενδεχομένως επηρεάσει τη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος κατά τη διδασκαλία τους. Θα πρέπει ακόμη να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί ορισμένων ειδικοτήτων στην αντίστοιχη ερώτηση σχετικά με την τάξη στην οποία διδάσκουν απάντησαν τον συνδυασμό των τάξεων στον οποίο διδάσκουν. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων οι συνδυαστικές αυτές απαντήσεις προσμετρήθηκαν συνολικά και αποδόθηκαν με τον όρο «συνδυασμός». Αναλυτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δίδασκαν στην Γ' τάξη του δημοτικού (15,7%) αλλά και στην Β' δημοτικού με ποσοστό 14,8%, ενώ

ακολουθούσε η Α' και η Ε' δημοτικού με ποσοστό 13% των εκπαιδευτικών. Υψηλά ποσοστά παρουσίασαν και οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις Δ' (11,3%) και Στ' (10,4%) δημοτικού. Λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στο Τμήμα Ένταξης (7%), στην Τάξη Υποδοχής (5,2%) και ο συνδυασμός ορισμένων τάξεων από τις ειδικότητες (4,4%). Τέλος, στο δείγμα της έρευνας αυτής συμμετείχαν σε μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικοί του ολοήμερου (2,6%), εκπαιδευτικοί αγγλικών (1,7%) και φυσικής αγωγής (0,9%).

Τα σχολεία που συμμετείχαν στη δεδομένη έρευνα, όπως προαναφέρθηκε χαρακτηρίζονταν από έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και άλλα από λιγότερο έντονο. Ο παραπάνω χαρακτηρισμός των σχολείων προέκυπτε έπειτα από συζητήσεις με τους διευθυντές του σχολείου. Σύμφωνα με αυτούς, εάν το μαθητικό δυναμικό του σχολείου ήταν αλλόγλωσσο σε ποσοστό πάνω από 50% τότε το σχολείο χαρακτηριζόταν ως έντονα πολυπολιτισμικό, ενώ αν το ποσοστό αυτό ήταν κάτω από 50% χαρακτηριζόταν ως λιγότερο πολυπολιτισμικό. Αναφορικά με τα σχολεία που συμμετείχαν στη δεδομένη έρευνα, η πλειοψηφία αυτών φαίνεται πως περιείχαν πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές. Συγκεκριμένα, το 61,7 % του δείγματος ήταν σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό (ορισμένα από αυτά τα σχολεία περιείχαν αλλόγλωσσους μαθητές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού τους) και το 38,3% παρουσίαζε κάποιο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών αλλά όχι ιδιαίτερα μεγάλο (όχι μεγαλύτερο από το 50% του συνολικού μαθητικού δυναμικού). Τα παραπάνω ποσοστά αναδεικνύουν και επιβεβαιώνουν για ακόμη μία φορά τον έντονα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σημερινής εκπαίδευσης και αναδεικνύουν τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Ακόμη, δείχνουν την έντονη πολυπολιτισμικότητα πολλών σχολείων της Αττικής και ειδικότερα αυτών που βρίσκονται κοντά στο κέντρο της Αθήνας.

Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη δεδομένη έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φάνηκε πως ήταν γυναίκες με ποσοστό 84,2% έναντι των ανδρών που ήταν εμφανώς λιγότεροι (15,8%). Το παραπάνω καταδεικνύει την έντονη παρουσία των γυναικών στο συγκεκριμένο επάγγελμα το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως γυναικοκρατούμενο.

Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα, στη δεδομένη έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες τις ηλικιακές ομάδες. Σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών σε ποσοστό 28,3% ενώ με μικρή διαφορά ακολουθούσαν οι ομάδες 41-50 ετών με ποσοστό 27,5% και 31-40 ετών με ποσοστό 25%. Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανήκε στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα στον κλάδο των εκπαιδευτικών στην ομάδα 22-30 ετών με ποσοστό 19,2%. Το παραπάνω αναδεικνύει το γεγονός πως η πλειοψηφία των σημερινών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανήκει σε μεγάλες ηλικιακές ομάδες, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη μειοψηφία.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των ερωτηθέντων, ο πίνακας 2 δίνει τη σχετική εικόνα.

Πίνακας 2

Εκπαίδευση Ερωτηθέντων

	<i>N</i>	%
1.Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	78	66,6
2.Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	1,8
3.Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο	35	29,8
4.Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και σε άλλο γνωστικό αντικείμενο	1	0,9
5.Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο	1	0,9

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας το 66,6% είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου Α.Ε.Ι. Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ανέρχονται στο 32,5% από τους οποίους μόνο το 1,8% του δείγματος κατέχει τίτλο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το 0,9% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο,

γεγονός από το οποίο αναδεικνύεται η ελλιπής εξειδίκευση των σύγχρονων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, το 0,9% κατέχει διδακτορικό σε γνωστικό αντικείμενο διαφορετικό από αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα παραπάνω ποσοστά αναδεικνύουν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γεγονός που τους εμποδίζει από τον χαρακτηρισμό των διαπολιτισμικά επαρκών και έτοιμων εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο πίνακας 3 παρουσιάζει μια σαφή εικόνα των απαντήσεων.

Πίνακας 3

Παρακολούθηση σεμιναρίων-συνεδρίων

	<i>N</i>	%
1. Προπτυχιακά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	12	10,7
2. Επιμορφωτικά σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	24	21,4
3. Συνέδρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	6	5,3
4. Τίποτα από τα παραπάνω	60	53,6
5. Συνδυασμός	10	9

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί παρακολουθώντας προπτυχιακά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επιμορφωτικά σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και συνέδρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης απάντησαν αρνητικά σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (53,6%), ποσοστό σημαντικό το οποίο καταδεικνύει την έλλειψη βασικής κατάρτισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά ζητήματα κυρίως σε σχολεία με παρουσία αλλόγλωσσου μαθητικού δυναμικού. Σε συνολικό επίπεδο, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν με κάποια από τις μορφές επιμόρφωσης και

από τον συνδυασμό αυτών αγγίζουν το 46,4%. Αναλυτικά, το 21,4% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ενώ μόλις το 10,7% των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει προπτυχιακά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το τελευταίο ποσοστό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απογοητευτικό καθώς καταδεικνύει την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να μορφώσει ολόπλευρα σε προπτυχιακό επίπεδο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και να τους καταστήσει ικανούς να ανταπεξέλθουν σε όλες τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 5,3% των δασκάλων έχουν παρακολουθήσει συνέδρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ενώ το 9% έχει παρακολουθήσει έναν συνδυασμό των παραπάνω επιμορφώσεων.

Αναφορικά με την γλωσσική επάρκεια των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις αυτή αναλύεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4

Γνώση ξένων γλωσσών

	<i>N</i>	<i>%</i>
1. Επαρκής γνώση της γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της τάξης σας	8	7,1
2. Επαρκής γνώση διεθνών γλωσσών: Μία	46	41,1
3.Επαρκής γνώση διεθνών γλωσσών: Περισσότερες από μία	22	19,7
4.Επαρκής γνώση της γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της τάξης σας και επαρκής γνώση μίας διεθνούς γλώσσας	8	7,1
5.Επαρκής γνώση της γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της τάξης σας και επαρκής γνώση περισσότερων της μίας διεθνούς γλώσσας	28	25

Η γλωσσική επάρκεια των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη γνώση τους σχετικά με μία διεθνή γλώσσα ή την επαρκή τους γνώση στη γλώσσα της χώρας από την οποία προέρχεται η πλειοψηφία των αλλόγλωσσων μαθητών τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λοιπόν σε ποσοστό 41,1% απάντησαν πως γνωρίζουν επαρκώς μία διεθνή γλώσσα. Το τελευταίο ποσοστό χαρακτηρίζεται ικανοποιητικό καθώς φαίνεται

πως τουλάχιστον οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν τη βασική γνώση μιας διεθνούς γλώσσας στοιχείο απαραίτητο και βοηθητικό για την επικοινωνία με αλλόγλωσσους μαθητές που έχουν ελάχιστη γνώση της ελληνικής. Το 19,7% των εκπαιδευτικών έχει επαρκή γνώση περισσότερων από δύο διεθνών γλωσσών ενώ το 7,1% των εκπαιδευτικών έχει επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται η πλειοψηφία των αλλόγλωσσων μαθητών του. Τέλος, το 32,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά πως η γνώση τους είναι συνδυαστική αναφορικά με τη γλωσσική τους επάρκεια (π.χ. επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της τάξης και επαρκή γνώση περισσότερων της μίας διεθνούς γλώσσας).

Τα έτη διδακτικής εμπειρίας του κάθε εκπαιδευτικού σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις αποδίδεται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5

Έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

	<i>N</i>	<i>%</i>
1-5	60	57,7
6-10	16	15,4
11-15	15	14,4
Πάνω από 15	13	12,5

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό πάνω από τους μισούς (57,7%) δήλωσαν ότι τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας σε τάξεις με έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό κυμαίνονται από 1 έως 5 έτη, εμπειρία που θεωρείται λίγη προκειμένου να καταστήσει έναν εκπαιδευτικό έμπειρο ως προς τα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικειωθεί επαρκώς αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικότητας και κατά συνέπεια δεν διακατέχονται από την εμπειρία να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το 15,4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η εμπειρία τους σε τέτοιες τάξεις είναι 6-10 έτη, ενώ το 14,4% αυτών από 11-15 έτη. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο το 12,5% των εκπαιδευτικών έχουν εμπειρία μεγαλύτερη των 15 ετών σε μεικτές πολιτισμικά

τάξεις, ποσοστό αρκετά μικρό για την κάλυψη της έντονης πολυπολιτισμικότητας που επικρατεί στη σύγχρονη εποχή.

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας τους και το επίπεδο προσαρμογής του περιεχομένου της εκπαιδευτικής τους πράξης στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ο πίνακας 6.1 παρουσιάζει μία σαφή εικόνα.

Πίνακας 6.1

Αντιληπτή Διαπολιτισμική Προσέγγιση της διδασκαλίας- Προσαρμογή περιεχομένου διδασκαλίας στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

	<i>N</i>	%
Καθόλου	7	6,3
Λίγο	26	23,4
Αρκετά	39	35,2
Πολύ	28	25,2
Πάρα πολύ	11	9,9

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους αλλόγλωσσους μαθητές της τάξης σε μία βαθμιαία κλίμακα από καθόλου έως πάρα πολύ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 35,2% απάντησαν «αρκετά», ενώ το 25,2% απάντησε «πολύ» και το 23,4% απάντησε «λίγο». Το 9,9% απάντησε «πάρα πολύ» ποσοστό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μικρό, ενώ από την άλλη ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως το 6,3% των εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν έχει προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του «καθόλου» ποσοστό αρκετά μικρό δεδομένου του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων τάξεων.

Όσον αφορά τη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 6.2.

Πίνακας 6.2

Αντιληπτή Διαπολιτισμική Προσέγγιση της διδασκαλίας-Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

	<i>N</i>	%
Καθόλου	12	10,9
Λίγο	34	30,9
Αρκετά	33	30
Πολύ	24	21,8
Πάρα πολύ	7	6,4

Σε ποσοστό 30,9% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποιούν «λίγο» κατάλληλα εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας ενώ σε ποσοστό 30% πως τα χρησιμοποιούν «αρκετά». Την απάντηση «πολύ» έδωσε το 21,8% των εκπαιδευτικών ενώ ακόμα μικρότερο ποσοστό (6,4%) απάντησε «πάρα πολύ». Σημαντικό αποτελεί το γεγονός πως το 10,9% των ερωτηθέντων απάντησε πως δε χρησιμοποιεί «καθόλου» τα δεδομένα μοντέλα διδασκαλίας αναδεικνύοντας και πάλι την ανικανότητα των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των αλλόγλωσσων.

Στον πίνακα 6.3 αναδεικνύεται η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τις διδακτικές τους μεθόδους και κατά πόσο αυτές θεωρούν πως είναι κατάλληλες για τις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Πίνακας 6.3

Αντιληπτή Διαπολιτισμική Προσέγγιση της διδασκαλίας- Χρήση κατάλληλων στρατηγικών και διδακτικών μεθόδων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

	<i>N</i>	%
Καθόλου	3	2,7
Λίγο	33	30
Αρκετά	47	42,7
Πολύ	20	18,2
Πάρα πολύ	7	6,4

Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 42,7% θεώρησαν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν «αρκετά» κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ενώ το 30% χαρακτήρισε τις μεθόδους του «λίγο» κατάλληλες. Το 18,2% θεωρεί τις μεθόδους «πολύ» κατάλληλες ενώ μόνο το 6,4% θεωρεί «πάρα πολύ» κατάλληλες τις μεθόδους διδασκαλίας, ποσοστό αρκετά χαμηλό που καταδεικνύει την αβεβαιότητα και την αμηχανία που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή πολυπολιτισμικών μοντέλων στη διδασκαλία τους. Ικανοποιητικό χαρακτηρίζεται το χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν εντελώς ακατάλληλες τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, αφού μόνο το 2,7% απάντησε πως θεωρεί τις μεθόδους αυτές «καθόλου» κατάλληλες. Το γεγονός αυτό σημαίνει πως λίγοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζουν δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε περιβάλλοντα με παρουσία (υψηλή ή χαμηλή) αλλόγλωσσων μαθητών. Θεωρούν ενδεχομένως πως μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών αυτών ακόμα και εάν οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν δεν στηρίζονται σε κάποιο πολυπολιτισμικό μοντέλο.

Πιο σαφή εικόνα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα και την άποψη των εκπαιδευτικών για τον εάν θεωρούν τους ίδιους διδακτικά ικανούς να ανταπεξέλθουν σε μία μεικτή πολυπολιτισμικά τάξη δίνεται από τον πίνακα 6.4.

Πίνακας 6.4

Αντιληπτή Διαπολιτισμική Προσέγγιση της διδασκαλίας- Σωστή εφαρμογή εκπαιδευτικών καθηκόντων σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους

	<i>N</i>	%
Καθόλου	2	1,8
Λίγο	18	16,4
Αρκετά	45	40,9
Πολύ	35	31,8
Πάρα πολύ	10	9,1

Όσον αφορά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το εάν είναι ικανοί οι ίδιοι να ανταπεξέλθουν διδακτικά σε μία τάξη με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών, θετικά («αρκετά, «πολύ», «πάρα πολύ») απάντησε το 81,8%, αυτών ποσοστό αρκετά υψηλό. Το γεγονός αυτό δείχνει τη βεβαιότητα που δείχνει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σχετικά με τα διδακτικά τους καθήκοντα και με την πεποίθηση που έχουν πως μπορούν να ανταποκριθούν σε μία τέτοια διδακτική πρόκληση. Αναλυτικότερα, από το 81,8% των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά, το 40,9% απάντησε πως μπορεί να ανταποκριθεί «αρκετά», το 31,8% πως μπορεί να ανταποκριθεί «πολύ» και το 9,1% «πάρα πολύ». Ωστόσο, από το 16,4% αυτών απάντησε πως μπορεί να ανταποκριθεί «λίγο» και το 1,8% πως δεν μπορεί να ανταποκριθεί «καθόλου». Αυτό το ποσοστό φανερώνει την αβεβαιότητα και ενδεχομένως την απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας ορισμένων εκπαιδευτικών των σύγχρονων τάξεων και καταδεικνύει την ανάγκη αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την έννοια της «διαφορετικότητας» οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν αισθάνονται ικανοί να χειριστούν ζητήματα που την αφορούν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ο πίνακας 6.5 φανερώνει τις απόψεις τους.

Πίνακας 6.5

Αντιληπτή Διαπολιτισμική Προσέγγιση της διδασκαλίας- Χειρισμός θεμάτων αναφορικά με τη διαφορετικότητα με άνεση και ευχέρεια

	<i>N</i>	%
Λίγο	12	10,9
Αρκετά	31	28,2
Πολύ	45	40,9
Πάρα πολύ	22	20

Θα πρέπει να αναφερθεί πως στη συγκεκριμένη ερώτηση κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου». Το γεγονός αυτό σημαίνει ενδεχομένως πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται ικανοί να χειριστούν γενικότερα ζητήματα που αφορούν τη «διαφορετικότητα». Ενδεχομένως λοιπόν να μην αισθάνονται καταρτισμένοι και έτοιμοι να εφαρμόσουν διαπολιτισμικά μοντέλα στη διδασκαλία τους ή τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να αισθάνονται όμως ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι για γενικότερα το ζήτημα της διαφορετικότητας το οποίο μπορούν με άνεση να χειριστούν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Σε ικανοποιητικό ποσοστό λοιπόν το 60,9% των εκπαιδευτικών απάντησαν καταφατικά πως μπορούν να χειριστούν ζητήματα της διαφορετικότητας (40,9% απάντησε «πολύ» και 20% απάντησε «πάρα πολύ»). Το 28,2% απάντησε πως μπορεί να αντιμετωπίσει τα εν λόγω ζητήματα «αρκετά», ενώ μόλις το 10,9% απάντησε πως μπορεί να τα χειριστεί «λίγο».

Αναφορικά με τη διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ο πίνακας 6.6 δείχνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6.6

Αντιληπτή Διαπολιτισμική Προσέγγιση της διδασκαλίας- Ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων και συγκρούσεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων

	<i>N</i>	%
Λίγο	9	8,2
Αρκετά	45	40,9
Πολύ	41	37,3
Πάρα πολύ	15	13,6

Και στη συγκεκριμένη ερώτηση κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου» στοιχείο που χαρακτηρίζεται θετικό αναφορικά με την ετοιμότητά τους απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας και επίλυσης συγκρούσεων σχετικά με αυτή στο σχολικό περιβάλλον. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 50,9% απάντησαν θετικά (το 37,3% έδωσε την απάντηση «πολύ» και το 13,6% απάντησε «πάρα πολύ»), ενώ σε μεγάλο επίσης ποσοστό το 40,9% απάντησε πως μπορεί να διαχειριστεί τα προβλήματα και τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες «αρκετά». Τέλος, ικανοποιητικά χαμηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν πως μπορούν να χειριστούν αυτά τα προβλήματα «λίγο».

Σκόπιμο θεωρήθηκε να ερευνηθούν και ορισμένοι εργασιακοί παράγοντες που αφορούν τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς όπως για παράδειγμα οι λόγοι επιλογής ή μη να διδάξουν σε ένα σχολείο με την παρουσία αλλόγλωσσου μαθητικού δυναμικού. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι λόγοι της επιλογής τους.

Πίνακας 7

Λόγοι επιλογής διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό σχολείο

	<i>N</i>	<i>%</i>
1.Για να έρθω σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους	6	5,9
2.Για να συμβάλω στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	39	38,6
3.Για να συμμετέχω στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μία πολυπολιτισμική τάξη	9	8,9
4.Για να γνωρίσω διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη και έθιμα	9	8,9
5.Για να αποκτήσω μία "διαφορετική" εκπαιδευτική εμπειρία	16	15,8
6.Όλα τα παραπάνω	2	2
7.Συνδυασμός	7	7
8.Άλλοι λόγοι	13	12,9

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα σχολείο με την παρουσία (έντονη ή μη) πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού οι απαντήσεις τους ήταν ποικίλες. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (38,6%) απάντησαν «για να συμβάλω στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο», το 15,8% απάντησε «για να αποκτήσω μία "διαφορετική" εκπαιδευτική εμπειρία» και το 12,9% απάντησε «άλλοι λόγοι». Θα πρέπει να διευκρινιστεί πως οι εκπαιδευτικοί είχαν την επιλογή να συμπληρώσουν τους άλλους λόγους που τους έκαναν να διδάξουν σε ένα τέτοιο σχολείο. Ανάμεσα σε αυτούς τους άλλους λόγους οι εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις όπως: «Δεν ήταν επιλογή η «αλλαγή» του μαθητικού πληθυσμού. Ήρθε σε βάθος χρόνου», «τοποθετήθηκα σε σχολείο της γειτονιάς μου όπου διαμένουν

πολλοί μετανάστες και την τελευταία διετία και πρόσφυγες», «με προσέλαβαν αναπληρωτή δάσκαλο ΠΕ70 για την Τάξη Υποδοχής», «το σχολείο στο οποίο βρίσκομαι εδώ και χρόνια δεν ήταν πολυπολιτισμικό, έγινε με τα χρόνια», «με τοποθέτησαν ως αναπληρώτρια δεν ήταν επιλογή μου», «διορισμός στο σχολείο αυτό», «γιατί προσλήφθηκα τυχαία σε αυτή τη θέση», «έτυχε να υπάρχουν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων», «λόγω διορισμού», «τοποθετήθηκα στο συγκεκριμένο σχολείο και είμαι ευχαριστημένη», «δεν το επιλέγω επειδή είναι πολυπολιτισμικό απλά τυχαίνει. Φυσικά είναι κάτι που δε δρα αρνητικά στην επιλογή σχολείου», «γιατί σε αυτό το σχολείο τοποθετήθηκα από την αρμόδια πρωτοβάθμια εκπαίδευση», «διαφοροποιήθηκε ο μαθητικός πληθυσμός στο σχολείο που δούλευα». Ακόμη, σε ποσοστό 8,9% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «για να συμμετέχω στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μία πολυπολιτισμική τάξη» και επίσης με ποσοστό 8,9% απάντησαν «για να γνωρίσω διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη και έθιμα». Ένα ποσοστό 7% απάντησε έναν συνδυασμό από τις παραπάνω απαντήσεις που δίνονταν ενώ ένα 5,9% απάντησε «για να έρθω σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους». Τέλος, ένα 2% των εκπαιδευτικών αιτιολογεί την επιλογή διδασκαλίας σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο «για όλους τους παραπάνω λόγους».

Σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, ο πίνακας 8 φανερώνει τις απόψεις των ερωτηθέντων.

Πίνακας 8

Χρησιμότητα μελλοντικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης

	<i>N</i>	<i>%</i>
Λίγο	5	4,4
Μέτρια	8	7,1
Πολύ	42	37,2
Πάρα πολύ	58	51,3

Και στη δεδομένη ερώτηση κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου», γεγονός που φανερώνει τη θετική στάση τους απέναντι στην επιμόρφωση

και την επιπλέον επιθυμία για κατάρτισή τους γενικά αλλά και ειδικά αναφορικά με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το 88,5% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά πως θεωρεί «πολύ» (37,2%) και «πάρα πολύ» (51,3%) χρήσιμη τη μελλοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με την πλειοψηφία αυτών να δίνουν συγκεκριμένα την απάντηση «πάρα πολύ». Ακόμη, το 7,1% θεωρεί «μέτρια» την ανάγκη επιμόρφωσης και μόνο το 4,4% θεωρεί «λίγο» απαραίτητη την ανάγκη επιμόρφωσής τους.

Η επόμενη ερώτηση των εκπαιδευτικών αφορούσε τους λόγους συμμετοχής τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι απόψεις τους σχετικά με αυτό αναλύονται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9

Λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	<i>N</i>	<i>%</i>
1.Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	28	24,8
2.Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων	16	14,1
3.Εισηγήσεις του/της διευθυντή/τριας	2	1,7
4.Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	43	38
5.Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	5	4,4
6.Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	6	5,3
7.Όλα τα παραπάνω	1	0,9
8.Συνδυασμός	11	9,9
9.Άλλοι λόγοι	1	0,9

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως ο λόγος παρακολούθησης από μέρους τους ενός σεμιναρίου είναι για «ενίσχυση των δεξιοτήτων για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» με ποσοστό 38% ενώ το 24,8% εξ' αυτών απάντησε για τις «ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι». Το 14,1% των εκπαιδευτικών απάντησε πως θα το έκανε για την «ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων», ενώ το 9,9% ως λόγο παρουσίασε έναν συνδυασμό των προτεινόμενων απαντήσεων. Το 5,3% απάντησε πως το έκανε από «ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου», το 4,4% για την «ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας», το 1,7% από τους ερωτηθέντες το έκανε μετά από «εισηγήσεις του/της διευθυντή/τριας», το 0,9% για «όλους τους παραπάνω λόγους» και επίσης το 0,9% για «άλλους λόγους». Οι «άλλοι λόγοι» διευκρινίζονταν ως «για να μπορώ να βοηθήσω ουσιαστικά τους μαθητές μου». Το γεγονός πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αιτιολόγησε την απάντηση από ανάγκη για ενίσχυση των δεξιοτήτων για διδασκαλία σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις δείχνει την επιθυμία αλλά και την ανάγκη των σύγχρονων εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν και να καταρτιστούν κατάλληλα προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και κατ' επέκταση των πολυπολιτισμικών τάξεων καθώς αυτές αποτελούν μία μικρογραφία της κοινωνίας.

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι σημαντικότερες μορφές επιμόρφωσης σύμφωνα με την άποψη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10

Σημαντικές μορφές επιμόρφωσης

	<i>N</i>	<i>%</i>
1.Εργαστήρια	20	17,4
2.Σεμινάρια	11	9,5
3.Συνέδρια	1	0,9
4.Μεταπτυχιακές Σπουδές	13	11,3
5.Συνεδριάσεις προσωπικού και ανταλλαγή εμπειριών	10	8,7
6.Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	3	2,6
7.Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	28	24,3
8.Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	14	12,2
9.Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	5	4,3
10.Συνδυασμός	10	8,8

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 24,3% απάντησαν πως σημαντικότερη μορφή επιμόρφωσης θεωρούν τις «συμβουλευτικές υπηρεσίες και τη στήριξη στο διδακτικό έργο» αναδεικνύοντας και πάλι την ανάγκη τους για συμβουλευτική, για συνεργασία και με άλλους αρμόδιους φορείς (όπως για παράδειγμα οι σχολικοί ψυχολόγοι) και γενικότερα για στήριξη της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας με τρόπο έμπρακτο και όχι τόσο θεωρητικό, για την επίλυση προβλημάτων που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση. Το 17,4% απάντησε με τη μορφή «εργαστηρίων» δείχνοντας και πάλι πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις περισσότερο έμπρακτες μορφές επιμόρφωσης και όχι τόσο τις θεωρητικές μορφές. Το 12,2% αυτών απάντησε «εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)», το 11,3% «μεταπτυχιακές σπουδές», το 9,5% «σεμινάρια», το 8,8%

έδωσε σαν απάντηση έναν συνδυασμό των παραπάνω επιλογών, το 8,7% «συνεδριάσεις προσωπικού και ανταλλαγή εμπειριών», το 4,3% «ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη», το 2,6% «προσωπική μελέτη και αναστοχασμός» και το 0,9% τα «συνέδρια».

7.2 Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου

Για την ανάλυση των τελευταίων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται από το ερωτηματολόγιο του κλίματος της τάξης, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή (Varimax). Από την ανάλυση σε κύριες συνιστώσες προέκυψαν πέντε παράγοντες, οι οποίοι ικανοποιούσαν το κριτήριο του Kaiser (ιδιοτιμή > 1). Επίσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας υπολογίζοντας το συντελεστή Cronbach's α .

Για τη διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ του φύλου, της ηλικιακής ομάδας, του μορφωτικού επιπέδου, της επαγγελματικής εμπειρίας και του σχολείου (λίγοι ή πολλοί αλλόγλωσσοι μαθητές) με τους παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου του κλίματος της τάξης, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή λογαριθμιστική παλινδρόμηση.

Οι παραπάνω έλεγχοι είναι δίπλευροι και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το 0.05. Με κόκκινο χρώμα απεικονίζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, έκδοση 23.0 (SPSS, Chicago, IL).

Στον Πίνακα 11.1 φαίνονται οι συσχετίσεις (correlations) ανάμεσα στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο αφορά το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, με βάση τις οποίες πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια η παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 11.1

Πίνακας συναφειών μεταξύ των ερωτήσεων του β' μέρους του ερωτηματολογίου (correlations)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1	1																													
2	0,679**	1																												
3	0,584**	0,722**	1																											
4	0,522**	0,659**	0,666**	1																										
5	0,408**	0,527**	0,519**	0,596**	1																									
6	0,585**	0,671**	0,619**	0,672**	0,651**	1																								
7	0,512**	0,521**	0,508**	0,627**	0,548**	0,679**	1																							
8	0,470**	0,606**	0,654**	0,600**	0,651**	0,592**	0,529**	1																						
9	0,603**	0,679**	0,650**	0,667**	0,657**	0,637**	0,599**	0,751**	1																					
10	0,526**	0,656**	0,609**	0,690**	0,696**	0,607**	0,626**	0,669**	0,770**	1																				
11	0,545**	0,648**	0,647**	0,692**	0,710**	0,651**	0,686**	0,716**	0,767**	0,920**	1																			
12	-0,177	-0,216*	-0,200*	-0,231*	-0,194*	-0,214*	-0,241**	-0,215*	-0,230*	-0,150	-0,167	1																		
13	-0,192*	-0,217*	-0,214*	-0,242*	-0,168	-0,237**	-0,283**	-0,231*	-0,232*	-0,161	-0,166*	0,824**	1																	
14	-0,229**	-0,273**	-0,205**	-0,248**	-0,192*	-0,294**	-0,249**	-0,230**	-0,246**	-0,285**	-0,212**	0,683**	0,731**	1																
15	0,182*	0,140	0,124	0,123	0,122	0,162	0,227**	0,126	0,247**	0,167	0,113	-0,225*	-0,206**	-0,228**	1															
16	-0,276*	-0,257**	-0,211**	-0,226*	-0,203*	-0,215*	-0,276*	-0,411**	-0,221**	-0,265**	-0,265**	0,544**	0,525**	0,665**	-0,176	1														
17	-0,221*	-0,262**	-0,245**	-0,460**	-0,447**	-0,299**	-0,295**	-0,219*	-0,449**	-0,414**	-0,470**	0,232*	0,220*	0,219*	-0,019	0,204**	1													
18	-0,289**	-0,419**	-0,226*	-0,401**	-0,424**	-0,413**	-0,281**	-0,207**	-0,444**	-0,292**	-0,446**	0,267**	0,273**	0,226**	-0,016	0,262**	0,801**	1												
19	-0,180*	-0,289**	-0,192*	-0,226*	-0,273**	-0,219*	-0,226*	-0,276*	-0,282**	-0,292**	-0,224**	0,129	0,176	0,195*	0,011	0,161	0,664**	0,769**	1											
20	-0,244**	-0,414**	-0,207**	-0,226*	-0,449**	-0,272**	-0,274**	-0,442**	-0,403**	-0,226*	-0,275**	0,280**	0,257**	0,222**	-0,076	0,202**	0,626**	0,703**	0,664**	1										
21	0,283**	0,406**	0,428**	0,542**	0,452**	0,282**	0,491**	0,491**	0,211**	0,486**	0,450**	-0,222*	-0,123	-0,169	0,123	-0,211*	-0,247**	-0,224**	-0,289**	-0,224**	1									
22	0,461**	0,429**	0,442**	0,589**	0,472**	0,441**	0,509**	0,429**	0,291**	0,215**	0,230**	-0,225**	-0,226*	-0,218**	0,197**	-0,202**	-0,247**	-0,200**	-0,289**	-0,225**	0,805**	1								
23	0,220**	0,471**	0,224**	0,278**	0,216**	0,466**	0,251**	0,488**	0,267**	0,212**	0,223**	-0,210*	-0,246**	-0,245**	0,123	-0,128	-0,420**	-0,222**	-0,209**	-0,225**	0,728**	0,779**	1							
24	0,460**	0,463**	0,206*	0,259**	0,274**	0,466**	0,212**	0,621**	0,242**	0,215**	0,225**	-0,188*	-0,216*	-0,212*	0,147	-0,214*	-0,216**	-0,463**	-0,404**	-0,472**	0,714**	0,751**	0,847**	1						
25	0,129	-0,023	0,102	0,160	0,066	0,123	0,170	0,027	0,087	0,054	0,090	-0,061	0,076	0,044	0,073	0,007	0,028	0,215*	0,202**	0,154	0,162	0,198*	0,117	0,169	1					
26	0,129	0,027	0,111	0,127	0,042	0,198*	0,123	0,021	0,066	0,002	0,066	-0,142	0,019	-0,004	0,012	-0,012	-0,010	0,123	0,200**	0,074	0,120	0,240**	0,123	0,200**	0,547**	1				
27	0,162	0,182*	0,142	0,167	0,061	0,246**	0,232*	0,126	0,180*	0,072	0,124	-0,080	-0,042	-0,102	0,146	-0,129	-0,021	0,021	0,120	-0,002	0,182*	0,273**	0,147	0,242**	0,689**	0,732**	1			
28	-0,129	-0,224*	-0,164	-0,284**	-0,264**	-0,229**	-0,201*	-0,226*	-0,280**	-0,220**	-0,222**	0,179	0,291**	0,267**	-0,026	0,204*	0,276**	0,420**	0,469**	0,288**	-0,221*	-0,245**	-0,179	-0,169	0,424**	0,442**	0,265**	1		
29	-0,023	-0,149	-0,071	-0,002	-0,123	-0,041	-0,011	-0,124	-0,106	-0,028	-0,072	0,104	0,191*	0,142	0,021	0,088	0,240**	0,226**	0,267**	0,192*	-0,024	-0,021	-0,024	-0,072	0,202**	0,428**	0,402**	0,486**	1	
Mean	2,520	2,525	2,542	2,292	2,667	2,600	2,120	2,492	2,226	2,523	2,642	2,742	2,700	2,883	2,728	2,817	2,872	2,123	2,183	1,983	2,242	2,292	2,417	2,283	2,208	2,220	2,242	2,272	2,420	
Standard Deviation	0,776	0,502	0,529	0,522	0,522	0,702	0,522	0,589	0,526	0,526	0,587	0,912	0,912	1,020	0,540	0,970	1,074	1,004	0,970	0,882	0,820	0,792	0,702	0,842	0,977	0,972	0,966	0,820	0,876	

*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

**Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Στον Πίνακα 11.2 φαίνονται οι κύριες συνιστώσες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Η πρώτη κύρια συνιστώσα προβλέπεται περισσότερο με τις πρώτες 11 ερωτήσεις, καθώς και με την ερώτηση 23 και την ερώτηση 24, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στη διάσταση της διατήρησης και της αλλαγής του συστήματος της τάξης και δείχνει το βαθμό στον οποίο η τάξη ως σύστημα χαρακτηρίζεται από οργάνωση, σαφείς προσδοκίες, εύρυθμη λειτουργία και δυνατότητα να αλλάξει. Επομένως μπορεί να χαρακτηριστεί ως η κύρια συνιστώσα που εκφράζει την «Τάξη-Οργάνωση».

Η δεύτερη κύρια συνιστώσα προβλέπεται περισσότερο με τις ερωτήσεις 17, 18, 19 και 20, οι οποίες αναφέρονται στο βαθμό που οι μαθητές εμπλέκονται σε διενέξεις, οπότε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί τη συνιστώσα των «Διενέξεων».

Η τρίτη κύρια συνιστώσα προβλέπεται περισσότερο με τις ερωτήσεις 12, 13, 14, 15 και 16, οι οποίες αναφέρονται στη δυσκολία των παιδιών στα μαθήματα, οπότε εκφράζει τη «Δυσκολία».

Η τέταρτη κύρια συνιστώσα προβλέπεται περισσότερο με τις ερωτήσεις 25, 26, 27, 28, 29, οι οποίες αναφέρονται στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «Ανταγωνιστικότητα».

Η πέμπτη κύρια συνιστώσα προβλέπεται περισσότερο με τις ερωτήσεις 21, 22, 23 και 24, οι οποίες αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης και δείχνουν το βαθμό στον οποίο τα μέλη της σχολικής τάξης βοηθούν και υποστηρίζουν το ένα το άλλο. Άρα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η κύρια συνιστώσα που εκφράζει τη «Συνεκτικότητα».

Πίνακας 11.2

Κύριες συνιστώσες

	Συνιστώσες				
	1	2	3	4	5
Οι μαθητές αυτής της τάξης ακολουθούν τις οδηγίες μου	0,676				
Αυτή η τάξη είναι μία τάξη που λειτουργεί καλά	0,796				
Οι μαθητές αυτής της τάξης συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα	0,792				
Το μάθημα σε αυτή την τάξη κυλάει ήσυχα	0,753				
Οι μαθητές αυτής της τάξης σέβονται τους εκπαιδευτικούς	0,689				
Αυτή η τάξη είναι μια οργανωμένη τάξη	0,764				
Αυτή η τάξη οργανώνεται εύκολα	0,686				
Οι μαθητές αυτής της τάξης έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς	0,726				
Οι μαθητές αυτής της τάξης είναι συνεργάσιμοι	0,807				
Σε αυτή την τάξη το μάθημα περνάει ευχάριστα	0,848				
Αυτή η τάξη είναι ευχάριστη	0,854				
Οι μαθητές σε αυτή την τάξη δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων			0,858		
Σε αυτή την τάξη τα παιδιά δυσκολεύονται στα μαθήματα			0,886		
Σε αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται στις ασκήσεις που κάνουμε και χρειάζονται τη βοήθειά μου			0,847		
Τα περισσότερα παιδιά σε αυτή την τάξη τα καταφέρνουν μόνο τους με τις ασκήσεις			-0,454		
Για τα παιδιά αυτής της τάξης η σχολική δουλειά είναι δύσκολη			0,697		
Τα παιδιά αυτής της τάξης τσακώνονται συχνά μεταξύ τους		0,808			
Στα περισσότερα παιδιά αυτής της τάξης φαίνεται να αρέσουν οι τσακωμοί		0,829			
Σε αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά θυμώνουν όταν δε γίνεται πάντα το «δικό» τους		0,815			
Σε αυτή την τάξη τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους		0,747			
Σε αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά είναι στενοί (καλοί) φίλοι μεταξύ τους					0,804
Οι περισσότεροι μαθητές αυτής της τάξης είναι φίλοι μεταξύ τους					0,799
Τα παιδιά αυτής της τάξης συμπαθιούνται μεταξύ τους	0,444				0,778
Τα περισσότερα παιδιά αυτής της τάξης συμπεριφέρονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι	0,432				0,712
Σε αυτή την τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους				0,893	
Σε αυτή την τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους				0,906	
Τα περισσότερα παιδιά σε αυτή την τάξη θέλουν πάντα να πρωτεύουν				0,806	
Στα διαλείμματα οι μαθητές αυτής της τάξης παίζουν ανταγωνιστικά παιχνίδια				0,607	
Σε μερικά παιδιά αυτής της τάξης κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι				0,656	

Ο πρώτος παράγοντας «Τάξη- Οργάνωση» ερμηνεύει το 38,81% της μεταβλητότητας και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach'sα είναι 0,95. Ο δεύτερος παράγοντας «Διένεξη» ερμηνεύει το 12,67% της μεταβλητότητας και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach'sα είναι 0,91. Ο τρίτος παράγοντας «Δυσκολία» ερμηνεύει το 8,85% της μεταβλητότητας και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach'sα είναι 0,70. Ο τέταρτος παράγοντας «Ανταγωνιστικότητα» ερμηνεύει το 6,11% της μεταβλητότητας και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach'sα είναι 0,85. Ο πέμπτος παράγοντας «Συνεκτικότητα» ερμηνεύει το 4,94% της μεταβλητότητας και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach'sα είναι 0,93. Οι παραπάνω παράγοντες ερμηνεύουν το 71,37% της ολικής μεταβλητότητας (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Ιδιοτιμές, ποσοστά μεταβλητότητας που ερμηνεύει η κάθε συνιστώσα και οι αντίστοιχοι συντελεστές αξιοπιστίας

<i>Συνιστώσες</i>	<i>Ιδιοτιμές</i>	<i>Απόλυτο ποσοστό μεταβλητότητας</i>	<i>Αθροιστικό ποσοστό μεταβλητότητας</i>	<i>Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α</i>
1 (Τάξη-Οργάνωση)	11,256	38,813	38,813	0,949
2 (Διένεξη)	3,673	12,665	51,478	0,905
3 (Δυσκολία)	2,566	8,849	60,327	0,701
4 (Ανταγωνιστικότητα)	1,772	6,109	66,436	0,850
5 (Συνεκτικότητα)	1,432	4,938	71,374	0,927

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής λογαριθμιστικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι το φύλο δεν έχει συνάφεια στατιστικά σημαντική με τους παράγοντες που προέκυψαν από την αρχική ανάλυση (Πίνακας 13). Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι η συνιστώσα 4 που αναφέρεται στην «Ανταγωνιστικότητα» επηρεάζει θετικά τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, όμως η επίδραση αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική ($p=0,428$). Συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε πως σχετικά με το φύλο δε βρέθηκε κάποια διαπίστωση και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα που να δείχνει συνάφεια ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στο κλίμα της τάξης το οποίο αποτελείται από τις πέντε συνιστώσες που προαναφέρθηκαν («Τάξη- οργάνωση», «διένεξη», «δυσκολία», «ανταγωνιστικότητα» και «συνεκτικότητα»). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως το γεγονός ότι υπάρχει θετική συνάφεια (αλλά όχι στατιστικά σημαντική) ανάμεσα στη συνιστώσα της «ανταγωνιστικότητας» και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, σημαίνει πως φαίνεται να υπάρχει η τάση των μαθητών να ανταγωνίζεται ο ένας τον άλλον και να μην υπάρχει ένα ήρεμο θετικό κλίμα τάξης όταν η εκπαιδευτικός της τάξης είναι γυναίκα.

Πίνακας 13

Πολλαπλή λογαριθμιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το φύλο και ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την αρχική ανάλυση

Συνιστώσες	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for Exp(B)	
							Lower	Upper
1 (Τάξη-Οργάνωση)	-0,087	0,247	0,125	1	0,724	0,916	0,564	1,488
2 (Διένεξη)	-0,131	0,246	0,284	1	0,594	0,877	0,542	1,420
3 (Δυσκολία)	-0,191	0,247	0,597	1	0,440	0,826	0,509	1,341
4 (Ανταγωνιστικότητα)	0,208	0,263	0,627	1	0,428	1,231	0,736	2,061
5 (Συνεκτικότητα)	-0,012	0,249	0,002	1	0,962	0,988	0,606	1,611
Constant	1,696	0,258	43,253	1	0,000	5,451		

Η λογαριθμιστική παλινδρόμηση που έγινε για τη διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και των παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου του κλίματος της τάξης φαίνεται παρακάτω στον Πίνακα 14. Συγκεκριμένα, η δεύτερη κύρια συνιστώσα, η οποία εκφράζει τη «Διένεξη» φάνηκε πως επηρεάζει θετικά και στατιστικά σημαντικά ($p=0,029$) τα άτομα 31-40 ετών σε σχέση με τα άτομα ηλικίας άνω των 50 ετών (κατηγορία αναφοράς). Επίσης, βρέθηκε πως η τρίτη κύρια συνιστώσα, η οποία χαρακτηρίζει τη «Δυσκολία», σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών ($p=0,025$).

Πιο αναλυτικά ο παράγοντας «Διένεξη», δηλαδή το κατά πόσο οι μαθητές μαλώνουν μεταξύ τους στην τάξη επηρεάζει τα άτομα 31- 40 ετών συγκριτικά με τα άτομα άνω των 50 ετών, τα οποία αποτελούν και το σημείο αναφοράς με το οποίο γίνεται η σύγκριση. Συμπερασματικά, στις τάξεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 31-40 ετών οι μαθητές μαλώνουν περισσότερο σε σχέση με τις τάξεις που διδάσκουν εκπαιδευτικοί ηλικίας 50 ετών και άνω. Επιπλέον, αναφορικά με τον παράγοντα «Δυσκολία», δηλαδή με το κατά πόσο οι μαθητές δυσκολεύονται με τα μαθήματα, φάνηκε πως αυτός επηρεάζει τα άτομα 41-50 ετών σε σχέση με τα άτομα άνω των 50 ετών. Το παραπάνω σημαίνει πως οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο με τα

μαθήματά τους σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν είναι ηλικίας 41-50 ετών σε σχέση με τις τάξεις που διδάσκουν εκπαιδευτικοί ηλικίας 50 ετών και άνω. Το γεγονός αυτό κρίνεται λογικό αναλογιζόμενοι την εμπειρία που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών. Εξαιτίας, δηλαδή, της μεγάλης διδακτικής εμπειρίας τους οι μαθητές της τάξης τους δεν δυσκολεύονται με τα μαθήματα, ενώ λόγω του ότι ενδεχομένως η διαχείριση της τάξης είναι πιο εύκολη διαδικασία για αυτούς, το κλίμα της τάξης είναι θετικό και οι διενέξεις μεταξύ των μαθητών ελάχιστες.

Πίνακας 14

Πολλαπλή λογαριθμιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την ηλικιακή ομάδα και ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την αρχική ανάλυση

<i>Ηλικία</i>		<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Wald</i>	<i>Df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>95% C.I. for</i>	
								<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
22-30 ετών	Intercept	-0,312	0,298	1,099	1	0,294			
	1 (Τάξη-Οργάνωση)	-0,296	0,286	1,065	1	0,302	0,744	0,424	1,304
	2 (Διένεξη)	0,463	0,288	2,581	1	0,108	1,589	0,903	2,795
	3 (Δυσκολία)	0,529	0,302	3,053	1	0,081	1,696	0,938	3,069
	4 (Ανταγωνιστικότητα)	-0,090	0,284	0,101	1	0,751	0,914	0,523	1,595
	5 (Συνεκτικότητα)	0,068	0,284	0,058	1	0,810	1,071	0,614	1,868
31-40 ετών	Intercept	-0,049	0,278	0,031	1	0,860			
	1 (Τάξη-Οργάνωση)	0,039	0,272	0,021	1	0,885	1,040	0,610	1,774
	2 (Διένεξη)	0,609	0,279	4,776	1	0,029	1,838	1,065	3,173
	3 (Δυσκολία)	0,520	0,283	3,381	1	0,066	1,682	0,966	2,929
	4 (Ανταγωνιστικότητα)	0,077	0,260	0,088	1	0,767	1,080	0,649	1,799
	5 (Συνεκτικότητα)	-0,272	0,273	0,988	1	0,320	0,762	0,446	1,302
41-50 ετών	Intercept	0,055	0,271	0,041	1	0,839			
	1 (Τάξη-Οργάνωση)	0,102	0,260	0,156	1	0,693	1,108	0,666	1,843
	2 (Διένεξη)	0,132	0,281	0,221	1	0,638	1,141	0,658	1,980
	3 (Δυσκολία)	0,604	0,269	5,045	1	0,025	1,830	1,080	3,100
	4 (Ανταγωνιστικότητα)	-0,319	0,264	1,460	1	0,227	0,727	0,433	1,220
	5 (Συνεκτικότητα)	-0,247	0,257	0,924	1	0,336	0,781	0,472	1,292

Για τη διερεύνηση της συνάφειας του μορφωτικού επιπέδου με τους παράγοντες που προέκυψαν πραγματοποιήθηκε πολλαπλή λογαριθμιστική παλινδρόμηση. Λόγω του μικρού αριθμού παρατηρήσεων εξαιρέθηκαν από την ανάλυση τέσσερα άτομα εκ των οποίων τα δύο είχαν Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ένα είχε Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και σε άλλο γνωστικό αντικείμενο και το τέταρτο άτομο είχε Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Από την ανάλυση προέκυψε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν έχει συνάφεια στατιστικά σημαντική με τους εξεταζόμενους παράγοντες (Πίνακας 15). Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι οι συνιστώσες 2 και 3, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη «Διένεξη» και τη «Δυσκολία» επηρεάζουν θετικά, αλλά μη στατιστικά σημαντικά ($p=0,770$, $p=0,343$, αντίστοιχα) τους εκπαιδευτικούς με Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος.

Πίνακας 15

Πολλαπλή λογαριθμιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την αρχική ανάλυση

<i>Συνιστώσες</i>	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Wald</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(B)</i>	<i>95% C.I. for Exp(B)</i>	
							<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
1 (Τάξη-Οργάνωση)	-0,062	0,206	0,092	1	0,762	0,940	0,627	1,407
2 (Διένεξη)	0,060	0,206	0,086	1	0,770	1,062	0,709	1,592
3 (Δυσκολία)	0,196	0,207	0,901	1	0,343	1,217	0,811	1,826
4 (Ανταγωνιστικότητα)	-0,095	0,217	0,190	1	0,663	0,910	0,595	1,392
5 (Συνεκτικότητα)	-0,167	0,206	0,663	1	0,416	0,846	0,565	1,266
Constant	-0,809	0,207	15,203	1	0,000	0,445		

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης για τη διερεύνηση ύπαρξης συνάφειας των ετών επαγγελματικής εμπειρίας σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις με τις συνιστώσες του ερωτηματολογίου του κλίματος της τάξης. Βρέθηκε ότι οι συνιστώσες 2 και 3, οι οποίες αποτελούν τη «Διένεξη» και τη

«Δυσκολία», επηρεάζουν θετικά και στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική εμπειρία των 6-10 ετών, σε σχέση με την επαγγελματική εμπειρία άνω των 15 ετών ($p=0,048$ και $p=0,030$, αντίστοιχα). Το γεγονός αυτό σημαίνει πως στους εκπαιδευτικούς με επαγγελματική εμπειρία 6-10 ετών σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις τα παιδιά δυσκολεύονται σε μαθησιακό επίπεδο και μαλώνουν μεταξύ τους διαταράσσοντας το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε σχέση με τις τάξεις των εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρία 15 ετών και πάνω σε τάξεις με πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό στις οποίες οι μαθητές δεν φάνηκε να δυσκολεύονται και να μαλώνουν μεταξύ τους. Στις τάξεις δηλαδή των εκπαιδευτικών με εμπειρία 15 ετών και άνω, το ψυχολογικό κλίμα φαίνεται να είναι περισσότερο θετικό και να μην διαταράσσεται σε σχέση με τις τάξεις των εκπαιδευτικών με λιγότερη εμπειρία.

Πίνακας 16

Πολλαπλή λογαριθμιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική εμπειρία και ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την αρχική ανάλυση

Επαγγελματική εμπειρία	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for Exp(B)		
							Lower	Upper	
1-5 έτη	Intercept	1,640	0,339	23,400	1	0,000			
	1 (Τάξη-Οργάνωση)	-0,125	0,313	0,159	1	0,690	0,882	0,478	1,630
	2 (Διένεξη)	0,375	0,343	1,194	1	0,275	1,455	0,742	2,852
	3 (Δυσκολία)	0,492	0,359	1,871	1	0,171	1,635	0,808	3,306
	4 (Ανταγωνιστικότητα)	-0,195	0,293	0,443	1	0,505	0,823	0,463	1,461
	5 (Συνεκτικότητα)	-0,008	0,313	0,001	1	0,980	0,992	0,538	1,831
6-10 έτη	Intercept	-0,101	0,469	0,047	1	0,829			
	1 (Τάξη-Οργάνωση)	0,433	0,405	1,146	1	0,284	1,542	0,698	3,408
	2 (Διένεξη)	0,838	0,424	3,907	1	0,048	2,313	1,007	5,311
	3 (Δυσκολία)	0,968	0,445	4,725	1	0,030	2,634	1,100	6,306
	4 (Ανταγωνιστικότητα)	-0,363	0,400	0,825	1	0,364	0,696	0,318	1,523
	5 (Συνεκτικότητα)	-0,353	0,396	0,796	1	0,372	0,702	0,323	1,526
11-15 έτη	Intercept	0,036	0,449	0,006	1	0,936			
	1 (Τάξη-Οργάνωση)	-0,682	0,419	2,647	1	0,104	0,506	0,222	1,150
	2 (Διένεξη)	0,385	0,407	0,897	1	0,344	1,470	0,662	3,262
	3 (Δυσκολία)	-0,076	0,468	0,026	1	0,871	0,927	0,370	2,320
	4 (Ανταγωνιστικότητα)	0,001	0,385	0,000	1	0,998	1,001	0,471	2,127
	5 (Συνεκτικότητα)	-0,147	0,399	0,135	1	0,713	0,864	0,395	1,888

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συνάφειας του σχολείου με τις συνιστώσες του ερωτηματολογίου του κλίματος της τάξης. Η συνιστώσα 3, η οποία εκφράζει τη «Δυσκολία», επηρεάζει θετικά και στατιστικά σημαντικά τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές σε

σχέση με τους εκπαιδευτικούς από σχολεία με λίγους αλλόγλωσσους μαθητές ($p=0,017$).

Πίνακας 17

Πολλαπλή λογαριθμιστική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το σχολείο (λίγοι ή πολλοί ξένοι μαθητές) και ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την αρχική ανάλυση

Συνιστώσες	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for Exp(B)	
							Lower	Upper
1 (Τάξη-Οργάνωση)	-0,156	0,197	0,627	1	0,429	0,856	0,582	1,259
2 (Διένεξη)	0,051	0,196	0,068	1	0,795	1,052	0,717	1,545
3 (Δυσκολία)	0,498	0,209	5,707	1	0,017	1,646	1,094	2,477
4 (Ανταγωνιστικότητα)	0,169	0,196	0,742	1	0,389	1,184	0,806	1,739
5 (Συνεκτικότητα)	-0,053	0,196	0,072	1	0,789	0,949	0,646	1,394
Constant	0,533	0,197	7,312	1	0,007	1,704		

Συζήτηση

Τα νέα κοινωνικά δεδομένα επιβάλλουν και στη χώρα μας την αναγκαιότητα δημιουργίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Μετά την ενδελεχή θεωρητική επισκόπηση της ξένης και της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση του ρόλου της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις σε διάφορα σχολεία της χώρας, ως παράγοντα ανάπτυξης και διαμόρφωσης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. Η υποθετική, λοιπόν, συνάφεια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στις μεικτές πολιτισμικά τάξεις που διδάσκουν, αποτελεί το βασικό αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας.

Καθώς οι σύγχρονες σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται πολυπολιτισμικές, αφού στους κόλπους τους συνυπάρχουν μαθητές από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγάλη εκπαιδευτική πρόκληση (Νικολάου, 2005). Ως εκ τούτου η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αναδύεται ως ένα θέμα αρκετά επίκαιρο για βαθύτερη μελέτη. Από τη γενική εικόνα που αποτυπώθηκε στα ερευνητικά δεδομένα, προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καταδεικνύει αδυναμία να μορφώσει ολόπλευρα σε προπτυχιακό επίπεδο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και να τους καταστήσει ικανούς να ανταπεξέλθουν σε όλες τις προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί χρήζουν επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας καθώς αυτή αποτελεί σημαντική διαδικασία που συμβάλει αποτελεσματικά και ουσιαστικά στην παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική τους κατάρτιση (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2003). Σύμφωνα με τον Jarvis (1992) (βλ. στο Χαρίτος 2011) «μάθηση» σημαίνει κάτι παραπάνω από απόκτηση γνώσης καθώς είναι επεξεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δηλαδή δεξιότητες, νοοτροπίες, αξίες και συναισθήματα μετά από μία σειρά εσωτερικών διεργασιών. Ελλείψεις εκπαίδευσης έχουν καταγραφεί και σε άλλες έρευνες, ιδίως σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα από μελλοντικούς αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων (Χαρίτος 2011).

Οι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί και θετικά προσκείμενοι στη δια βίου επιμόρφωση, καθώς επιθυμούν την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους σχολική πράξη. Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ο θετικός αυτός προσανατολισμός των δασκάλων αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για τις αρχές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας σε ένα σχετικά ικανοποιητικό επίπεδο, καθώς δείχνουν να συνειδητοποιούν πως οι γνώσεις τους για τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών τους δύνανται να επιδράσουν θετικά στη σχολική πορεία τους (Vassalo, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε σχετική ερώτηση για την επιμόρφωσή τους έδειξαν την έντονη επιθυμία για κατάρτιση επιλέγοντας μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό πρακτικές μορφές επιμόρφωσης, όπως τα εργαστήρια και η εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects). Αυτό σημαίνει ότι ενδιαφέρονται για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και όχι για την απόκτηση αφηρημένων ακαδημαϊκών γνώσεων (Κόκκος, 2005). Το παραπάνω γεγονός επιβεβαιώνεται και στα πορίσματα διεθνών ερευνών, που αποδεικνύουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν λειτουργεί μέσα στα πλαίσια των διαπολιτισμικών αρχών, αφού οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από αδυναμία μετουσίωσης των θεωρητικών γνώσεων σε διδακτική πράξη (Morrison, Robbins, & Rose, 2008· Young, 2010).

Ουσιαστικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι δάσκαλοι είναι μεν γνώστες της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και των θετικών όψεων της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη, αλλά δεν νιώθουν έτοιμοι σε απόλυτα ικανοποιητικό βαθμό προκειμένου να διαχειριστούν την ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη. Εξάλλου, η έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Νικολάου, 2000· Νικολάου, 2010· Σωτηρίου, 2013 · Σακκά, 2010). Η παραπάνω κατάσταση ωστόσο είναι περισσότερο πολύπλοκη και δύσκολη στην εφαρμογή της αφού σύμφωνα και με σχετική θέση του Γεωργογιάννη (2010), οι εκπαιδευτικοί ακόμη και αν διέθεταν την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο έργο τους, αν δεν συνυπήρχαν και οι απαραίτητες συνθήκες όπως και τα απαραίτητα εργαλεία. Οι συνθήκες αφορούν την ικανότητα του σχολείου να σχηματίζει τάξεις υποδοχής, να προσφέρει ενισχυτική διδασκαλία, να διδάσκει τη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών και να παρέχει τα κατάλληλα μέσα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Σε ερώτηση σχετικά με το εάν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά (αρκετά, πολύ και πάρα πολύ). Ο προσανατολισμός των δασκάλων ως προς τη χρήση πολιτισμικά υπεύθυνων πρακτικών διδασκαλίας αναδεικνύεται αρκετά θετικός, καθώς οι υψηλές βαθμολογίες των απαντήσεών τους δείχνουν πως οι δάσκαλοι προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα ενδεχομένως με τις αρχές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, γεγονός που συμβαδίζει με συναφείς έρευνες (Γκόφα, 2011).

Ωστόσο σε ερώτηση εάν χρησιμοποιούν κάποιο συγκεκριμένο εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας που να απευθύνεται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (λίγο λιγότεροι από τους μισούς) απάντησαν αρνητικά, πως δεν χρησιμοποιούν δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο. Ενώ στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν πως θεωρούν γενικά ότι προσαρμόζουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους, συγκεκριμένα για την εφαρμογή κάποιου μοντέλου απάντησαν αρνητικά. Το γεγονός δείχνει για ακόμα μία φορά την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την αδυναμία εφαρμογής κάποιου θεωρητικού πολυπολιτισμικού μοντέλου και την εμπειρική και διαισθητική διαχείριση της τάξης τους. Σε αρκετές παρόμοιες έρευνες έχει διαπιστωθεί το έλλειμμα κατάρτισης των δασκάλων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της παντελούς απουσίας πρακτικής άσκησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης ή ακόμη και της περιθωριοποίησής της κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές (Γεωργογιάννης, 2006· Χιωτάκης, 2002).

Αξιοσημείωτη διαπίστωση της παρούσας έρευνας αποτελεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας (50 ετών και πάνω) παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη διαχείριση ζητημάτων σχετικών με τη διαφορετικότητα και πως συνιστώσες του σχολικού κλίματος όπως «η ανταγωνιστικότητα» και οι «διενέξεις» δε σχετίζονται θετικά με εκείνους, καθιστώντας το κλίμα της τάξης τους θετικό. Από την άλλη, στις τάξεις των εκπαιδευτικών μικρότερων σε ηλικία βρέθηκε πως οι μαθητές έχουν περισσότερες διενέξεις μεταξύ τους και δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα. Ως αποτέλεσμα, μπορεί κανείς να συμπεράνει πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό εκπαιδευτικής ετοιμότητας και επάρκειας, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στις τάξεις αυτές. Αυτό εκ πρώτης φαντάζει

αντιφατικό, καθώς η επιμόρφωσή τους σε διαπολιτισμικά θέματα είναι ελλιπέστερη έναντι των ηλικιακά μικρότερων, ωστόσο λόγω της μεγάλης τους διδακτικής εμπειρίας, η διαχείριση της τάξης και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος τάξης, αποτελεί γι' αυτούς ενδεχομένως πιο εύκολη διαδικασία. Οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έχοντας πληρέστερη επιμόρφωση και φρεσκάδα μυαλού καθίστανται δεκτικότεροι απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά υστερούν στη διδακτική εμπειρία, που αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία του θετικού σχολικού κλίματος. Παρόμοιο αποτέλεσμα διεξήχθη και σε αντίστοιχη έρευνα καθώς συσχετίστηκε αναλογικά η ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων σε διαπολιτισμικά θέματα, με το συνολικό χρόνο υπηρεσίας (Αντωνοπούλου, 2009).

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώθηκε μελετώντας μία ακόμη πιθανή συνάφεια, αυτή του θετικού κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στις τάξεις των εκπαιδευτικών με εμπειρία 15 ετών και άνω, το ψυχολογικό κλίμα φάνηκε να είναι θετικό και να μην διαταράσσεται σε σχέση με τις τάξεις των εκπαιδευτικών με λιγότερη εμπειρία (6-10 έτη). Οι διενέξεις των μαθητών και η δυσκολία τους στα μαθήματα είναι μικρότερες στις τάξεις των έμπειρων εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτών που βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης λιγότερα χρόνια. Η διαπίστωση αυτή κρίνεται εύλογη καθώς συνδέεται και πάλι με τις προηγούμενες αναλύσεις που σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Καθώς όσο περισσότερη διδακτική εμπειρία παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι. Επομένως καταλήγουμε για ακόμη μία φορά στο συμπέρασμα πως στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας το κλίμα της τάξης είναι θετικό και οι μαθητές δε δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε σχέση με τις τάξεις των εκπαιδευτικών μικρότερης εμπειρίας και άρα μικρότερης ηλικίας όπου οι μαθητές δυσκολεύονται και το κλίμα της τάξης διαταράσσεται από τις διενέξεις τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμβαδίζουν με έρευνες στις οποίες βρέθηκε παρόμοια συνάφεια ανάμεσα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς και στις διαστάσεις του κλίματος της τάξης (Μπουγιουκλή, 2014).

Στη δεδομένη έρευνα επίσης διαπιστώθηκε πως στα σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό η δυσκολία των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο παρουσιάζεται μεγαλύτερη συγκριτικά με τη δυσκολία των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία με μικρότερα ποσοστά αλλόγλωσσων μαθητών. Το παραπάνω

χαρακτηρίζεται λογικό αν αναλογιστεί κανείς τη γενικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές σχετικά με τη γλώσσα, την επικοινωνία, την κοινωνικοποίησή τους κλπ. ερχόμενοι σε μία διαφορετική χώρα και κουλτούρα. Παράλληλα, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αλλά και των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών μέσω της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντείνουν την παραπάνω κατάσταση. Σε αυτά τα πλαίσια όπου η πλειοψηφία των μαθητών είναι αλλόγλωσσοι είναι λογικό το κλίμα της τάξης να επηρεάζεται και οι μαθητές να αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές. Συνεπώς, τα αποτελέσματα και οι δεδομένες αναλύσεις φαίνεται να συμβαδίζουν μεταξύ τους, αφού η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες πολυπολιτισμικές καταστάσεις καθώς και η ελλιπής τους επιμόρφωση αλλά και ο βαθμός που αυτά επηρεάζουν ορισμένους παράγοντες του κλίματος της τάξης αναδείχθηκαν και στα αποτελέσματα παραπάνω.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και το φύλο δε βρέθηκε κάποια διαπίστωση και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα που να δείχνει συνάφεια ανάμεσα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στο κλίμα της τάξης και τις πέντε συνιστώσες («Τάξη-οργάνωση», «διένεξη», «δυσκολία», «ανταγωνιστικότητα» και «συνεκτικότητα»). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως στις συνιστώσες «Διένεξη» και τη «Δυσκολία» επηρεάζονται θετικά (αλλά όχι στατιστικά σημαντικά) οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό σημαίνει πως φαίνεται να υπάρχει η τάση στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό σε άλλο αντικείμενο εκτός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι μαθητές τους να δυσκολεύονται περισσότερο στα μαθήματα και να υπάρχουν στις τάξεις τους περισσότερες διενέξεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος. Το παραπάνω φαίνεται αντιφατικό δεδομένης της παραδοχής πως όσο περισσότερη κατάρτιση έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο έτοιμος είναι διαπολιτισμικά κάτι που επηρεάζει και το κλίμα της τάξης του. Ωστόσο αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους παράγοντες. Αρχικά, το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν ένα μεταπτυχιακό αλλά άσχετο με το γνωστικό αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενδεχομένως να μην χαρακτηρίζονται τόσο «έτοιμοι» διαπολιτισμικά. Το παραπάνω στηρίζεται στο

γεγονός πως δεν είναι καταρτισμένοι επαρκώς ώστε να βοηθήσουν τους δεδομένους μαθητές τόσο μαθησιακά όσο ψυχοσυναισθηματικά. Μαθησιακά οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν διαπολιτισμικά μοντέλα ή τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να μπορέσει να κυλήσει ομαλά η διδασκαλία σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές θα μαθαίνουν χωρίς να δυσκολεύονται ιδιαίτερα. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να «θωρακίσουν» την τάξη τους δημιουργώντας ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα με βάση το οποίο θα αποφεύγονται οι διενέξεις και οι τσακωμοί μεταξύ των μαθητών.

Επίσης, το γεγονός πως στην τάξη των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο οι μαθητές δυσκολεύονται στα μαθήματα και τσακώνονται μεταξύ τους μπορεί να εξηγηθεί και με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών αυτών, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακά είναι νέοι σε ηλικία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις συνιστώσες του σχολικού κλίματος αφού οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο να χειριστούν την πολυπολιτισμική τάξη. Συνεπώς, οι αναλύσεις που πραγματοποιούνται συνδέονται η μία με την άλλη και δεν είναι αντιφατικές μεταξύ τους.

Επιπλέον, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που κατείχαν μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη δεδομένη έρευνα ήταν πολύ μικρό γεγονός που εξηγεί ενδεχομένως την ελλιπή διαπολιτισμική ετοιμότητά τους. Σε αντίστοιχη έρευνα βρέθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμπληρώνουν καλύτερους μέσους όρους στις πέντε διαστάσεις του κλίματος της τάξης επηρεάζοντάς το θετικά (Μπουγιουκλή, 2014).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την πορεία της ομαλής ένταξης του παιδιού αποδεικνύεται καθοριστικός και από άλλες έρευνες. Η ανάπτυξη μιας σχέσης που διακατέχεται από ενσυναίσθηση για την προσωπική ιστορία και τα βιώματα του κάθε παιδιού, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα. Παράλληλα, οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως η εξατομίκευση των μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, ο εμπλουτισμός των μαθημάτων με πολιτισμικά στοιχεία και οι στρατηγικές για ομαδική εργασία και ανάπτυξη μιας θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, προωθούν την κατανόηση της διαφορετικότητας, προάγουν την υπεύθυνη συμπεριφορά όλων των μαθητών και

βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (Καρατζίνης & Μάργαρα, 2006).

Στα πλαίσια της ανωτέρω ερευνητικής διαπίστωσης προτείνεται αφενός προσαρμογή των προγραμμάτων προπτυχιακής φοιτήσεως των Παιδαγωγικών Σχολών στην παροχή διαπολιτισμικής γνώσης και αφετέρου σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων όπου θα πρέπει να επιδίδεται βαρύτητα στην εφαρμογή των γενικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης καθώς και στη βιωματική εκπαίδευση, η οποία αξιοποιεί τις εμπειρίες που υπάρχουν ή αναδύονται στη διάρκεια της εκάστοτε εκπαιδευτικής διεργασίας. Είναι σημαντικό για τους συμμετέχοντες να μαθαίνουν ό, τι χρειάζονται και να συνδέουν την εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στον εργασιακό τους χώρο (Κόκκος 2005, Κιουλάνης & Παναγιωτίδου 2007). Με αυτό τον τρόπο θα προωθηθεί η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος στις τάξεις, οι οποίες επιφέρουν πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, με αποτέλεσμα την αύξηση τόσο της παραγωγικότητας όσο και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Περιορισμοί- Προτάσεις

Έπειτα από την ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται η ένδεια της ελληνικής βιβλιογραφίας σε ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετοιμότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών αλλά και του σχολικού κλίματος. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί ένα πρώτο σημαντικό βήμα στην αξιολόγηση του βαθμού της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις ενώ επιχειρείται η μελέτη του ρόλου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Από την παρούσα έρευνα ωστόσο δεν αναδύθηκε η προοπτική ανάπτυξης σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθώς αυτή επίσης αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Αυτή αποτελεί μία ενδιαφέρουσα πρόταση σε μελλοντικές έρευνες καθώς σύμφωνα και με τον Νικολάου (2010), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφευρίσκουν αποτελεσματικούς τρόπους προσέγγισης των γονέων όλων των μαθητών, συμβάλλοντας σε καλύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο, εξαλείφοντας το ρατσισμό και αναπτύσσοντας συνεργατικές σχέσεις με απώτερο στόχο την πρόοδο και την καλύτερη δυνατή συνύπαρξη. Αυτό θα επιτευχθεί και με την καθιέρωση επιμορφωτικών δράσεων για όλους τους εκπαιδευτικούς ώστε να αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμικότητα με έμπνευση και όραμα (Ντέλη, 2018).

Ακόμη, από την παρούσα έρευνα δεν αναδύθηκε η αναγκαιότητα δημιουργίας μιας διεπιστημονικής ομάδας και της συνεργασίας διαφόρων επαγγελματιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση όπως ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, διερμηνείς, διαπολιτισμικοί διερμηνείς κ.α.. Ανάμεσα στα οφέλη από τη διεπιστημονική συνεργασία συγκαταλέγονται τα εξής: α) ο μαθητής αντιμετωπίζεται ολιστικά ως άτομο, αλλά και ως μέλος σε αλληλεπίδραση με τα υποσυστήματα (σχολείο, οικογένεια, γειτονιά, φίλοι, υπηρεσίες), β) ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων μεταξύ των επαγγελματιών, γ) κοινοί στόχοι που στηρίζονται σε συμπληρωματικές δράσεις και δ) αποτελεσματικότητα. Εξάλλου, η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί, σύμφωνα με την

Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του (Lacey, 2001). Βέβαια, η πρόσληψη διαφόρων επαγγελματιών και κοινωνικών επιστημόνων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν βοηθά από μόνη της την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, χρειάζεται θεσμοθέτηση και οργάνωση ενός πλαισίου συνεργασίας μέσα στο οποίο θα καθορίζεται ο ρόλος του κάθε επαγγελματία και των λοιπών ειδικών στα σχολεία, οι τρόποι συνεργασίας και θα προσδιορίζεται ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Η καλύτερη συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο οδηγεί σε αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, φροντίδα και θεραπεία που με τη σειρά τους οδηγούν σε μία πιο πετυχημένη ένταξη.

Επίσης, στη δεδομένη έρευνα συμμετείχαν δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης αλλά και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Δεν δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη στοχευμένη διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ), δεδομένου ότι στις Τάξεις Υποδοχής, λόγω των μεγάλων γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών που φοιτούν σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν αρκετές δεξιότητες προκειμένου να ακολουθήσουν μια πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των αλλόγλωσσων μαθητών. Μία πιθανή μελλοντική ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να προσανατολιστεί προς αυτή την κατεύθυνση ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες αναπροσαρμογές κατά το δυνατόν.

Από την παρούσα ερευνητική εργασία ως πρόταση προκύπτει η επιτακτική ανάγκη ανάπτυξης σε μεγαλύτερο βαθμό της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής ετοιμότητας, γεγονός που θα επιφέρει με τη σειρά του ένα θετικό σχολικό κλίμα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί γενική παραδοχή πως η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μια επίπονη και χωρίς τέλος διαδικασία εξέλιξης του ρόλου τους στις πολυπολιτισμικές τάξεις, κάτι που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα (Bender- Szymanski, 2000). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση με τη σειρά του να διαμορφώσει το κατάλληλο θετικό κλίμα στην τάξη του προσδίδοντας θετικά χαρακτηριστικά στη διδασκαλία του και στους μαθητές του. Εξάλλου τονίστηκε η σημασία της διαμόρφωσης ενός θετικού παιδαγωγικού

κλίματος στη σχολική τάξη και αφετέρου ο σημαντικός ρόλος που έχει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση αυτή.

Επιπλέον, πέρα από τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό απαραίτητη θεωρείται και η διάθεση του εκπαιδευτικού να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να ενδιαφερθεί να ενημερωθεί για τις νέες μεθόδους έρευνας, διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης και διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων ώστε να μη διαιωρίζεται ο τύπος του παραδοσιακού δασκάλου, ενός δασκάλου μη προσαρμοσμένου στα νέα δεδομένα. Θα πρέπει συμπερασματικά ο εκπαιδευτικός να αναπροσαρμόσει τις δικές του δεξιότητες, στάσεις και αξίες ώστε να είναι ικανός να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του και να διαμορφώσει ένα πρόσφορο έδαφος πάνω στο οποίο θα καθίσταται δυνατή η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι το σχολείο δεν περιορίζεται πια μόνο στον εκπαιδευτικό του ρόλο προσφέροντας στους μαθητές γνώσεις αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο κοινωνικό τους περιβάλλον και ανάλογα με τη στάση που ο ίδιος κρατάει απέναντί τους - θετική ή αρνητική - μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει συνειδήσεις απέναντι σε καθετί διαφορετικό. Η αποδοχή της ισοτιμίας των διαφορετικών πολιτισμών πρέπει να ξεκινάει από τον ίδιο το εκπαιδευτικό αρχικά και από τους μαθητές μετέπειτα μέσα από την τάξη πρώτα και μετά να συνεχίζεται και στην κοινωνία.

Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από αυτοσυνειδησία, αγάπη και υπευθυνότητα για το έργο του, συνεχή αναστοχασμό για το κλίμα της τάξης του και βαθιά γνώση των μαθητών του είναι εκείνος που έχει τα εχέγγυα για να διαμορφώσει θετικό παιδαγωγικό κλίμα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασίου, Λ. (2004). Προβλήματα διδασκαλίας της Νεοελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε μικτές τάξεις με Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές, στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ.1., 12-14 Ιουλίου 2003 (σσ. 32-35) Πάτρα: Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αντωνοπούλου, Σ. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αξιοποίηση του Ελεύθερου Χρόνου: Μία μελέτη στα οργανωμένα προγράμματα ενηλίκων για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. (Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2019) από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13717/1/AntonopoulouMsc2009.pdf>
- Antoniou, F., & Sideridis D. (2008). Prediction of reading comprehension, reading interest and reading efficacy from teaching styles and classroom climate: a multilevel random coefficient modeling analysis for students with learning disabilities, in Thomas E. Scruggs, Margo A. Mastropieri (ed.) *Personnel Preparation (advances in learning and behavioral disabilities)* (pp. 223-251). Emerald Group Publishing Limited.

- Banks, J. (2001). *Multicultural Education: Characteristics and Goals Multicultural Education, Issues and Perspectives*. New York: Teachers College.
- Banks, C. (2004). *Improving multicultural education: lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College.
- Bender- Szymanski, D. (2000). *Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers. Strategies for coping with cultural diversity at school* (pp. 229-250). *European Journal of Teachers education*.
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 43-58). Cambridge: University Press.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., Rimm-Kaufman, S. A. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. In: *Journal of School Psychology*, pp. 129–149.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΚΕ.ΔΕ.Κ
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο: Γκόβαρης, Χ. και συν. (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της*

πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής (σσ 51-52). Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης Π. (2009). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2010). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης*. (Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2019) από http://www.inpatra.gr/padde/diapolitismiki_eparkeia.pdf

Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, 8-10 Ιουλίου 2005. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

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

Γκόφα, Π. (2011). *Ετερότητα και Εκπαιδευτικές Πρακτικές: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδα – Η μελέτη περίπτωσης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ζευγολατιού*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Collie, R., Shapka, J., & Perry, E. (2012). School climate and social- emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. In *Journal of Educational Psychology*.
- Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*. London: Falmer Press.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Μτφ. Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη- Αντωνοπούλου, Ρ. (2003). *Παιδαγωγική ψυχολογία: από την θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dooly, M. & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education, in *European Journal of Teacher Education*, pp. 223-240.

- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L. & Yan, E. (2009). *Differentiating classroom climate concepts: academic, management and emotional environments*. New Zealand: Journal of Social Sciences Online.
- Fraser, B. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect, in *Journal of Curriculum studies*, pp. 307-327.
- Freiberg, H., Templeton, S., & Helton, S., (2013). *Classroom Management: A Pathway to improving School Climate in two British Secondary Schools. Advances in Research on Teaching*. Emerald Group Publishing Limited.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή, Α. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου, Α. & Χαράμης, Π. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching. Journal of Teacher Education*. Geneva: American association of colleges for Teacher Education.
- Gogonas, N. (2007). *The Orientation of Greek Education towards Multiculturalism Proceedings of the 3 rd Hellenic Observatory PhD Symposium: Contemporary Greece: Structures, Context and Challenges.*, LSE, 14 & 15 June 2007.
- Grouws, D. & Cebulla, K. (2000). *Improving Student Achievement in Mathematics: Part 1: Research Findings*, Published by ERIC.
- Hall, S. & Toll, S. (1999). *Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad : A review of current practice in UKHE*.

- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In Doll, B., Phohl, W., & Yoon, J. (Eds.), *Handbook of Prevention Science*, (pp.255-274). New York: Routledg.
- Hatzichristou, C., Issari, P., & Yfanti, T. (2015). Psychological well-being among Greek children and adolescents. In Nastasi, B. & Borja, A. (Eds.), *International handbook of psychological well-being in children an adolescents. Bridging the gaps between theory, research, and practice* (pp. 61-77). New York, NY: Springer.
- Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5, 192-206.
- Hatzichristou, C., Stasinou, V., Lampropoulou, A., & Lianos, P. (2018). Adolescents' perceptions of school climate: Exploring its protective role in times of economic recession. *School Psychology International*, 1-19.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ. Μτφρ. Βασσάρα, Β. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hoglund, W. Klinge, K. & Hosan, N. (2015). Classroom risks and resources: teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools (pp. 337-357) in *Journal of School Psychology*.

Issari, P. (2006). *Valuing Diversity in the Schools: Learning from Multicultural Counseling for Teachers in the Greek Educational Setting*. International Journal for the Advancement of Counselling, (pp 71-78).

Καρατζά, Μ., Κουλαουζίδης, Γ. & Σπανακά, Α. (2012). *Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των καθηγητών συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καρατζίνης, Θ. & Μάργα, Θ. (2006). Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. *Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση*, τ. 7, σελ. 2-5.

Κατέρη, Ε., Πουρκός, Μ. & Νέστορος, Ι. (2002). Πολιτισμός και Ψυχοπαθολογία: Συνεπαγωγές των Πολιτισμικών Διαφορών για την Ψυχολογική Γνώση και την Ψυχοθεραπευτική Προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, Τόμος Α' (σς. 366- 387). Αθήνα: Ατραπός.

Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές Προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας, 10- 11 Δεκεμβρίου 2007 (σς. 11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Κιουλάνης, Σ. & Παναγιωτίδου, Α. (2007). *Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης*

Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Μία εμπειρική έρευνα, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση), Τόμος Β', σσ. 622-627., Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Η συμβολή της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης στην αποσχολοποίηση του σχολείου από τη σκοπιά της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών: Θεωρία και έρευνα*. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του 4^{ου} συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Κουνέλη, Β., Μανίκα, Δ. & Γεωργογιάννης, Π. (2004). Η εκπαιδευτική επάρκεια και εκπαιδευτική ετοιμότητα των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας 10-11 Δεκεμβρίου 2004 (σς 73). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P. and Leaf, P. J. (2008): *A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors*. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, 96–104.

Koutrouba, K., Baxevanou, E. & Koutroumpas, A. (2012). *High school students' perceptions of and attitudes towards teacher power in the classroom*. *International Education Studies*. (pp. 185-198). Canada: Canadian Center of Science and Education.

- Κυνηγός, Χ., Ψυχάρης, Γ., Γαβρίλης, Κ. & Κεϊσόγλου, Σ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 4, ΕΑΙΤΥ.
- Λάγιος, Β. Μπομπαρίδου, Χ. & Δασκαλάκη, Ε. (2005). Ο βαθμός κατοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στο Π, Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, σ.σ. 323-324
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Lacey, P. (2001). *Support Partnerships-Collaboration in Action*. London: David Fulton.
- Μάγος, Κ. (2005). Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 8-10 Ιουλίου 2005 (σ.σ. 143-153). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πανεπιστημιακή Έκδοση.
- Masten, S. (2007). Competence, resilience and development in adolescence: Clues for prevention science: Integrating brain and prevention science. In D. Romer, & E. F. Walker (Eds.), *Adolescent psychopathology and the developing brain: Integrating brain and prevention science* (pp. 31-52). New York, NY: Oxford University Press.
- Morrison, A. , Robbins, H., & Rose, G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. Στο *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

- 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.
- Μπομπαρίδου, Χ. Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας 10-11 Δεκεμβρίου 2004 (σσ 73). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2019) από <file:///C:/Users/Elena/Desktop/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A0%CE%9C%CE%A3/sos/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf>
- Νάκας, Θ. (1994). Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών. Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: *Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*, 29-30 Οκτωβρίου 1994 (σσ 123-135). Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντέλη, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. (Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2019) από <http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4203/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%20%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%A3%CE%91%20%CE%9D%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%97%21.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Nikolaou, G. (2010). Teacher training on Roma education in Greece: a discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools, (pp. 549-557) in *Journal Intercultural Education*.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2002). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπάς, Α. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικρο-προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015) *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χ. & Μηλίγκου, Ε. *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα "Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά" ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σσ. 113-131). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Parekh, B. (1986). "The concept of multicultural education". Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Επιμ.) *Multicultural Education: the interminable debate* (σσ. 19-31). Λονδίνο: Falmer.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό κλίμα, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλόπουλος, Β. (2003). Οι άρρητες θεωρίες των γονέων για την προσωπικότητα των παιδιών: κοινωνική- Διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.), *Το κουτί της Πανδώρας. Οικογένεια και η διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα*. (σελ. 45-66). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη (σσ. 126-128) Αθήνα: Ατραπός.

- Πόρποδας, Κ. (2001). *Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Αιγαίου*, Πάτρα Πανεπιστήμιο Πατρών , ΠΤΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ, Παράρτημα Δ2-Δ3, Επ. Υπεύθυνος έργου. Πόρποδας, Κ..
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Πριόβολου, Σ. (2001). Η σημασία του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001 για την Ελλάδα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2001) *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). *Handbook of Psychology. Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ruthven K., (2004). *Linking researching with teaching: Towards synergy of scholarly and craft knowledge*. The 10th ICME, Copenhagen, Denmark.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σωτηρίου, Κ. (2013). *Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. (Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2019) από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133076/files/GRI-2013-11191.pdf>

- Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων*. ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ. (Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2019) από <file:///C:/Users/Elena/Desktop/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A0%CE%9C%CE%A3/sos/%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9C%CE%91%20%CE%A4%CE%91%CE%9E%CE%97%CE%A3%20%CE%A3%CF%89%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%99%CE%BF%CF%81%CE%B4%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf>
- Sakka, D. (2010). *Greek teachers cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity*. *Hellenic Journal of Psychology* 7, 98-123.
- Segall M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1993). *Διαπολιτισμική ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*. (επιμ. Γεώργας, Δ.) (σσ. 56) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Spinthourakis, J.A (2006). *Developing multicultural competence through intercultural sensitivity*. *International journal of migration studies*. Studi Emigrazione.Migration Studies, XLIII(163), 641-656.
- Tiedt P. L. & Tiedt I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Μτφρ. Πλυτά, Τ. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*, Μτφρ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Unicef, (2001). *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Unicef & Κόσμος.
- Vassalo, B. (2014). *A Comparative Study of Multicultural Awareness among Inservice School Teachers. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 7, (1), pp. 1-22.
- Φραγκουδάκη, Α & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2003). *Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ «Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση». Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Γεωργουλέας, Α. & Λαμπροπούλου, Αι. (2006). *Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας*

- και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Στο Χ. Χατζηχρήστου *ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΣ ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία* (σσ. 155-175). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκιστάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία (ειδ. Τεύχος): Σύγχρονα Θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16 (3), 381-401.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Λαμπροπούλου, Α. (2013). Ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Στο Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χ. & Μηλίγκου, Ε. (Επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σσ. 113-131). Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χιωτάκης, Σ. (2002). *Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης*. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? (pp. 248-260). In *Journal of Teacher Education*.

Zemelman S., Daniels H., Hyde A., (2005). *Best practices. Today's Standards for teaching and learning in America's schools*. Third Edition. Portsmouth New Hampshire: HEINEMANN.



Παράρτημα

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις του δημοτικού

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

**Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Θεωρία Πράξη και
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»**

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι αυστηρώς προσωπικό και ανώνυμο και πρόκειται να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά στα πλαίσια της διεξαγωγής της επιστημονικής έρευνας με αντικείμενο τη μελέτη του ρόλου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η δεδομένη έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», με επιβλέποντες την κυρία Φ. Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, την κυρία Ε. Μηλίγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών και τον κύριο Π. Λιανό, ψυχολόγο και διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη για την έρευνα, καθώς η εξαγωγή των συμπερασμάτων αντανακλά την πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, παρακαλείσθε να απαντήσετε τις ερωτήσεις με προσοχή, ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Μέρος Α'

Δημοτικό Σχολείο.....

Τάξη.....

Σημειώστε με ένα X στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας:

Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

Ηλικιακή Ομάδα:

22-30 ετών 41-50 ετών

31- 40 ετών 50 ετών και άνω

Εκπαίδευση:

Επίπεδο σπουδών:

Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος

Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο

Παρακολούθηση σεμιναρίων- συνεδρίων:

Προπτυχιακά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Επιμορφωτικά σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Συνέδρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τίποτα από τα παραπάνω

Γνώση Ξένων Γλωσσών:

Επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της τάξης σας

Επαρκή γνώση διεθνών γλωσσών:

Μία Περισσότερες από μία

Έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις:

Διδακτική εμπειρία σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/ Τάξεις Υποδοχής-Φροντιστηριακά Τμήματα/ Τάξεις γενικής εκπαίδευσης με υψηλά ποσοστά μεταναστών/ αλλοδαπών/ προσφύγων και τσιγγανοπαίδων μαθητών:

Έτη: 1-5 6-10 11-15 πάνω από 15

Επάρκεια σε γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα:

Παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο έναν αριθμό της ανιούσας κλίμακας 1-5, ώστε να δείξετε τον βαθμό που ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ).

Αντιληπτή Διαπολιτισμική Προσέγγιση της διδασκαλίας:

Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιείτε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγετε είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα	1	2	3	4	5
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων	1	2	3	4	5

Εργασιακοί παράγοντες- Επιμορφωτικές ανάγκες:

Για ποιους λόγους επιλέξατε να διδάξετε σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;
(σημειώστε X σε 1 απάντηση)

Για να έρθω σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους	
Για να συμβάλω στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	
Για να συμμετέχω στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μία πολυπολιτισμική τάξη	
Για να γνωρίσω διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη και έθιμα	
Για να αποκτήσω μια «διαφορετική» εκπαιδευτική εμπειρία	
Άλλοι λόγοι (προσδιορίστε)	

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

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; (σημειώστε X σε 1 απάντηση)

Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων	
Εισηγήσεις του διευθυντή/τριας	
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	
Άλλοι λόγοι (προσδιορίστε)	

Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε τις πιο σημαντικές; (σημειώστε X σε 1 απάντηση)

Εργαστήρια	
Σεμινάρια	
Συνέδρια	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	
Συνεδριάσεις προσωπικού και ανταλλαγή εμπειριών	
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	
Άλλες μορφές (προσδιορίστε)	

Μέρος Β'

Παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο έναν αριθμό της ανιούσας κλίμακας 1-5, ώστε να δείξετε τον βαθμό που ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

1.	Οι μαθητές αυτής της τάξης ακολουθούν τις οδηγίες μου	καθό λου 1	λίγ ο 2	αρκετ ά 3	πολ ύ 4	Πάρ α πολύ 5
2.	Αυτή η τάξη είναι μία τάξη που λειτουργεί καλά	1	2	3	4	5
3.	Οι μαθητές αυτής της τάξης	1	2	3	4	5

	συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα					
4.	Το μάθημα σε αυτή την τάξη κυλάει ήσυχα	1	2	3	4	5
5.	Οι μαθητές αυτής της τάξης σέβονται τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
6.	Αυτή η τάξη είναι μια οργανωμένη τάξη	1	2	3	4	5
7.	Αυτή η τάξη οργανώνεται εύκολα	1	2	3	4	5
8.	Οι μαθητές αυτής της τάξης έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
9.	Οι μαθητές αυτής της τάξης είναι συνεργάσιμοι	1	2	3	4	5
10.	Σε αυτή την τάξη το μάθημα περνάει ευχάριστα	1	2	3	4	5
11.	Αυτή η τάξη είναι ευχάριστη	1	2	3	4	5
12.	Οι μαθητές σε αυτή την τάξη δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων	1	2	3	4	5
13.	Σε αυτή την τάξη τα παιδιά δυσκολεύονται στα μαθήματα	1	2	3	4	5

14.	Σε αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται στις ασκήσεις που κάνουμε και χρειάζονται τη βοήθειά μου	1	2	3	4	5
15.	Τα περισσότερα παιδιά σε αυτή την τάξη τα καταφέρνουν μόνα τους με τις ασκήσεις	1	2	3	4	5
16.	Για τα παιδιά αυτής της τάξης η σχολική δουλειά είναι δύσκολη	1	2	3	4	5
17.	Τα παιδιά αυτής της τάξης τσακώνονται συχνά μεταξύ τους	1	2	3	4	5
18.	Στα περισσότερα παιδιά αυτής της τάξης φαίνεται να αρέσουν οι τσακωμοί	1	2	3	4	5
19.	Σε αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά θυμώνουν όταν δε γίνεται πάντα το «δικό» τους	1	2	3	4	5
20.	Σε αυτή την τάξη τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους	1	2	3	4	5
21.	Σε αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά είναι στενοί (καλοί) φίλοι μεταξύ τους	1	2	3	4	5
22.	Οι περισσότεροι μαθητές αυτής της τάξης είναι φίλοι μεταξύ τους	1	2	3	4	5

23.	Τα παιδιά αυτής της τάξης συμπαθιούνται μεταξύ τους	1	2	3	4	5
24.	Τα περισσότερα παιδιά αυτής της τάξης συμπεριφέρονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι	1	2	3	4	5
25.	Σε αυτή την τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους	1	2	3	4	5
26.	Σε αυτή την τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους	1	2	3	4	5
27.	Τα περισσότερα παιδιά σε αυτή την τάξη θέλουν πάντα να πρωτεύουν	1	2	3	4	5
28.	Στα διαλείμματα οι μαθητές αυτής της τάξης παίζουν ανταγωνιστικά παιχνίδια	1	2	3	4	5
29.	Σε μερικά παιδιά αυτής της τάξης κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και το χρόνο σας!

Πίνακας 1

Σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και με λιγότερο έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό

<i>Σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές</i>	<i>Σχολεία με λίγους αλλόγλωσσους μαθητές</i>
21 ^ο Αθηνών	5 ^ο Χαλανδρίου
165 ^ο Αθηνών	3 ^ο Βριλησίων
30 ^ο Πειραιά	1 ^ο Σαλαμίνας
2 ^ο Μάνδρας	Δημοτικό Σχολείο Ωρωπού
5 ^ο Μάνδρας	Δημοτικό Σχολείο Συκαμίνου
127 ^ο Αθηνών	Δημοτικό Σχολείο Καλάμου
17 ^ο Αθηνών	12 ^ο Γαλατσίου
26 ^ο Αθηνών	1 ^ο Γαλατσίου
13 ^ο Κορυδαλλού	
6 ^ο Ασπρόπυργου	
4 ^ο Χαϊδαρίου	