



**Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**  
**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή»**  
**Κατεύθυνση «Δια Βίου Μάθηση»**

**Διπλωματική Εργασία:**  
**Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε**  
**Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**

**Αναστάσιος Ε. Γκότσης**

**Τριμελής Επιτροπή:**  
**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αθηνά Α. Σιπητάνου**  
**Εξεταστής Α : Νικόλαος Φαχαντίδης**  
**Εξεταστής Β : Αναστασία Παμπούρη**

*Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2020*

## ***Ευχαριστίες***

*Ξεκινώντας, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Αθηνά Σιπητάνου για την πολύτιμη καθοδήγηση, την υπομονή, την ενθάρρυνση της και την δημιουργική συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, ιδιαίτερα την ευχαριστώ για την μύηση και την εμπάθυνση στη μεθοδολογία και συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας, η οποία ελπίζω να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και να τονίσω πως το συγγραφικό της έργο, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της βιβλιογραφίας των κοινωνικών επιστημών, αποτέλεσε έμπνευση στην διαμόρφωση του θέματος της εργασίας.*

*Αναμφισβήτητη στην περάτωση της προσπάθειάς μου είναι και η συμβολή του καθηγητή μου Φαχαντίδη Νικόλαου, ο οποίος με κατατόπισε με τα εύστοχα ερωτήματα του για την δομή και το περιεχόμενο της εργασίας. Συνάμα, η κυρία Παμπούρη Αναστασία, με παρότρυνέ με τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της να βελτιώσω τα ερευνητικά ερωτήματα και το περιεχόμενο.*

*Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους υπευθύνους της Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που μου έδωσαν την άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας. Συνεχίζοντας, δράττομαι της ευκαιρίας να ευχαριστήσω όλους τους Εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Κεντρικής Μακεδονίας, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά και αφιέρωσαν το χρόνο τους προς τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων*

*Τέλος, θέλω να εκφράσω ειλικρινείς ευχαριστίες στους γονείς μου για την υποστήριξη και την κατανόηση, που μου προσέφεραν σε όλη την περίοδο συγγραφής αυτής της εργασίας, αλλά και για τις πολύτιμες συμβουλές τους στην μέχρι τώρα ακαδημαϊκή μου πορεία.*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κυρίως στην Ελλάδα, στην παράθεση του Νομοθετικού Πλαισίου αυτής, στην περιγραφή των σημαντικότερων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλά και στην ανάλυση της διαπολιτισμικής διάστασης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αρχικά, αναλύουμε βασικές ορολογίες γύρω από την διαπολιτισμικότητα και τις διαπολιτισμικές αρχές. Κατόπιν, παρουσιάζουμε τα μοντέλα διαχείρισης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο σε Ελλάδα και Ευρώπη. Παράλληλα, αναφερόμαστε στον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Ακολουθεί η ανάλυση του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εργασίας, υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων, βάσει των οποίων διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τις φιλοδοξίες που αυτοί έχουν από τη συμμετοχή τους, στα διάφορα Διαπολιτισμικά Προγράμματα Επιμόρφωσης.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την διαχρονική ανάγκη της Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και την ανάγκη απόκτησης επιπλέον εφοδίων, όπως ξένες γλώσσες. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χαρακτηρίζονται από υγιή αυτοεκτίμηση και θετική εμπλοκή στην εργασία.

### **Λέξεις Κλειδιά :**

Διαπολιτισμικότητα, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαίδευση ενηλίκων, Δεξιότητες, Ετοιμότητα, Διαπολιτισμική εκπαίδευση

## Abstract

The purpose of this work is to present Intercultural Education in particular in Greece, to list the Legislative Framework, to describe the most important intercultural skills of adult educators, and to analyze the intercultural dimension of second-chance schools.

In the theoretical part of the work, first, we analyze key terminologies around intercultural and intercultural principles. Then we present the management models and their specific characteristics, as well as the legislative framework in Greece and Europe. At the same time, we refer to the intercultural character of Second Chance Schools. The following is an analysis of the role of the Adult Instructor with particular emphasis on intercultural skills.

For the requirements of this work, a quantitative survey was carried out, and more specifically, the questionnaire method used to collect the data, which investigated the perceptions and attitudes of teachers regarding Intercultural Education and the aspirations they have of their participation in the various Intercultural Training Programs.

The results highlighted the timeless need for Intercultural Education Training, as well as the need for additional supplies, such as foreign languages. As regards the characteristics of the teachers of the Second Opportunity Schools, they are characterized by healthy self-esteem and positive involvement in work.

Keywords:

Intercultural, Second Chance Schools, Adult education, Skills, Readiness, Intercultural education

## Περιεχόμενα

|   |           |
|---|-----------|
| Περίληψη.....   | 3         |
| Abstract.....   | 4         |
| <b>Κεφάλαιο 0 : Εισαγωγή.....</b>   | <b>7</b>  |
| 0.1 Αναγκαιότητα της παρούσας εργασίας και της έρευνας.....   | 7         |
| 0.2 Στόχος της παρούσας εργασίας .....  | 7         |
| 0.3 Δομή της Εργασίας .....   | 8         |
| <b>Θεωρητικό Μέρος.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>Κεφάλαιο 1: Η Έννοια της «Διαπολιτισμικότητας».....</b>  | <b>10</b> |
| 1.1 Ο όρος "πολιτισμική ετερότητα".....   | 10        |
| 1.2 Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας .....                             | 11        |
| 1.3 Η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών εκπαιδευτικών μονάδων .....                                 | 14        |
| 1.4 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι σκοποί και οι θεμελιώδεις αρχές της .....                       | 15        |
| <b>Κεφάλαιο 2: Τα Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας.....</b>                             | <b>19</b> |
| 2.1 Εισαγωγικό πλαίσιο.....   | 19        |
| 2.2 Το αφομοιωτικό μοντέλο .....  | 20        |
| 2.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης .....  | 21        |
| 2.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο .....  | 22        |
| 2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο .....   | 24        |
| 2.6 Το αντιρατσιστικό μοντέλο .....   | 25        |
| 2.7 Συμπεράσματα για τα μοντέλα εκπαίδευσης.....  | 26        |
| <b>Κεφάλαιο 3: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση .....</b>           | <b>28</b> |
| 3.1 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ελληνική χώρα από Νομοθετική σκοπιά .....                      | 28        |
| 3.2 Τα Διαπολιτισμικά Προγράμματα Εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....                                     | 31        |
| 3.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....   | 34        |
| 3.4 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η διαπολιτισμική τους διάσταση .....                          | 36        |
| <b>Κεφάλαιο 4: Η Συμβολή και ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....</b> | <b>40</b> |
| 4.1 Εισαγωγικό πλαίσιο.....   | 40        |
| 4.2 Ο πολύπλευρος ρόλος του εκπαιδευτικού .....   | 40        |
| 4.3 Κατάλληλες και καινοτόμες πρακτικές σε μία Διαπολιτισμική Αίθουσα .....                         | 43        |
| 4.4 Η εκπαίδευση των σπουδαστών σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής .....                              | 44        |
| <b>Κεφάλαιο 5: Βασικές Διαπολιτισμικές Δεξιότητες Εκπαιδευτή Ενηλίκων.....</b>                      | <b>46</b> |
| 5.1 Εισαγωγικό πλαίσιο.....   | 46        |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.2 Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικό επίπεδο ..... | 47        |
| <b>Κεφάλαιο 6: Έρευνες που έχουν προηγηθεί.....</b>                 | <b>50</b> |
| 6.1 Αναζήτηση σχετικών ερευνών.....                                 | 50        |
| 6.2 Ανασκόπηση περιεχομένου σχετικών ερευνών.....                   | 51        |
| <b>Ερευνητικό μέρος .....</b>                                       | <b>54</b> |
| <b>Κεφάλαιο 7 : Ποσοτική Έρευνα.....</b>                            | <b>54</b> |
| 7.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις .....              | 54        |
| 7.2 Μεθοδολογία Έρευνας.....  | 55        |
| 7.3 Αποτελέσματα .....  | 57        |
| 7.4 Συσχέτιση Μεταβλητών .....                                      | 76        |
| 7.5 Συζήτηση.....   | 77        |
| <b>Κεφάλαιο 8: Προέκταση.....</b>                                   | <b>83</b> |
| 8.1 Ηθική και Δεοντολογία.....                                      | 83        |
| 8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....                                    | 83        |
| 8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....                            | 83        |
| <b>Βιβλιογραφία.....</b>  | <b>85</b> |
| <b>Παράρτημα.....</b>   | <b>92</b> |

## **Κεφάλαιο 0 : Εισαγωγή**

### **0.1 Αναγκαιότητα της παρούσας εργασίας και της έρευνας**

Η σημερινή κατάσταση που επικρατεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την παράλληλη συνύπαρξη μεγάλου αριθμού ενήλικων μαθητευόμενων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθιστά απαραίτητο τον εντοπισμό και την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών ενέχει έντονο ενδιαφέρον και σπουδαιότητα, διότι είναι πιθανό να αποτελέσει αξιόλογη πηγή γνώσης, τόσο για την γενικότερη κατάσταση που θα έπρεπε να κυριαρχεί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και για την επιτυχία της διδασκαλίας των μαθημάτων που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, στα πλαίσια της Τριτοβάθμιας Ανώτατης Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα.

Συνεπώς, η εν λόγω εργασία και ερευνητική διαδικασία εξετάζει σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τις άλλες ερευνητικές εργασίες, το ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, τη σημαντικότητα των μαθημάτων που συνδέονται με τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά και τις ελλείψεις που εντοπίζονται κατά τη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων στα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

### **0.2 Στόχος της παρούσας εργασίας**

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η περιγραφή του ζητήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και του σημαντικού ρόλου του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Επίσης, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θα μελετηθούν και θα εξεταστούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και απαιτήσεις, αλλά και οι αναμενόμενες προσδοκίες και ωφέλειες που μπορούν να αποκτήσουν από τα προγράμματα επιμόρφωσης, που ενδέχεται να παρακολουθήσουν, υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

### 0.3 Δομή της Εργασίας

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αποτελείται από έξι κύριες θεματικές ενότητες: την διαπολιτισμικότητα, τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, την διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια της Ελληνικής χώρας, τον αξιόλογο ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν, τις σημαντικότερες δεξιότητες των διδασκόντων και τέλος, το σημαντικό θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και τη διαπολιτισμική τους διάσταση.

Στην πρώτη θεματική ενότητα, θα γίνει αναφορά στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Επίσης, θα παρατεθούν οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, αλλά και οι κυριότερες αρχές στις οποίες στηρίζονται. Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστεί ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι κύριοι στόχοι, καθώς και οι βασικές αρχές που τη χαρακτηρίζουν.

Στην δεύτερη θεματική ενότητα, θα περιγραφούν τα επικρατέστερα μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτών, καθώς και οι επιμέρους στόχοι τους.

Στην τρίτη θεματική ενότητα, θα επιχειρηθεί μία σύντομη αναφορά στο Νομοθετικό Πλαίσιο που σχετίζεται με το ζήτημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Ελληνικό κράτος. Επιπλέον, θα γίνει μία σύντομη περιγραφή της διαπολιτισμικής στρατηγικής σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στην τέταρτη θεματική ενότητα, θα τονιστεί ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επίσης, στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά και στα Ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα που εντάσσουν στα προγράμματα σπουδών τους, μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την ενσωμάτωση των ατόμων από διαφορεποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της μάθησης. Παράλληλα, εξετάζεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.



Έπειτα, στην πέμπτη θεματική ενότητα, θα γίνει σύντομη ανάλυση και των δεξιοτήτων, που θα πρέπει να διαθέτουν, για να ασκήσουν επιτυχώς τον συγκεκριμένο ρόλο.

Ακολουθεί η έκτη ενότητα όπου γίνεται παρουσίαση και ανάλυση παρόμοιων ερευνών που έχουν προηγηθεί καθώς και σχετικά ευρήματα με το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας.

Έπειτα , οι υπόλοιπες ενότητες αναφέρονται στο ερευνητικό μέρος της παρούσας καθώς και στα ευρήματα που προκύπτουν από αυτήν. Σε αυτές τις ενότητες συναντάμε τους περιορισμούς της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Θεωρητικό Μέρος

### Κεφάλαιο 1: Η Έννοια της «Διαπολιτισμικότητας»

#### 1.1 Ο όρος "πολιτισμική ετερότητα"

Προκειμένου να καταστεί πλήρως κατανοητή η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας, θα πρέπει αρχικά να γίνει αναφορά στην έννοια του πολιτισμού. Ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιείται ευρέως, στον κλάδο κυρίως των κοινωνικών επιστημών. Αναφέρεται στα ήθη, τα έθιμα, την παράδοση, τις αντιλήψεις, την ηθική, τις θρησκευτικές απόψεις, τη γλώσσα, τις αξίες, τα μη βιολογικά επιτεύγματα των ατόμων (π.χ. οικίες, δρόμοι κ.ά.), τους νόμους και όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά, που περιγράφουν τις στάσεις, αλλά και τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ανθρώπων του κοινωνικού συνόλου.

Είναι γεγονός ότι πολλές φορές η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας χρησιμοποιείται μονομερώς, υποδηλώνοντας μόνο τα διαφορετικά στοιχεία που εμπεριέχονται στους πολιτισμούς των εθνών.

Η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως είναι η γλωσσική, η φυλετική, η θρησκευτική, η εθνική και η πολιτισμική. Πρόκειται λοιπόν για μία έννοια, που ενσωματώνει τόσο τα στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης, όσο και τα βιωματικά γνωρίσματα του κάθε ανθρώπου.

Επομένως, μέσω της πολιτισμικής ετερότητας, προβάλλονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά (καταγωγή, φύλο, γλώσσα, χρώμα, θρησκεία, πολιτισμός), που διακρίνουν μια ομάδα ανθρώπων, η οποία διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με την πλειοψηφία. Βέβαια, είναι πολύ πιθανό τα διαφορετικά αυτά στοιχεία ή ιδιομορφίες, να επιφέρουν αντιδράσεις αποκλεισμού και να προκαλέσουν έντονα φαινόμενα κοινωνικής περιθωριοποίησης.

Είναι αλήθεια ότι η σημερινή σκέψη επικεντρώνεται στην πολιτισμική ετερότητα, στηριζόμενη σε κάποιες θεμελιώδεις αρχές, όπως είναι οι παρακάτω (Νικολάου, 2005):

- Η ανθρωπότητα δεν αναπτύσσεται με ομοιόμορφο τρόπο και πρέπει να ακολουθεί την εξέλιξη, υιοθετώντας διάφορες κοινωνικές και πολιτιστικές μορφές.

- Κανένας πολιτισμός δεν πρέπει να παραμένει μόνος του στη σημερινή εποχή.
- Οι πολιτισμοί έχουν άμεση αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ τους.
- Η διαφύλαξη της μεγάλης ποικιλίας των πολιτισμών είναι απαραίτητη στις μέρες μας.
- Η ταυτόχρονη, ομαλή και ισόρροπη συνύπαρξη πρέπει να στηρίζεται σε πλαίσιο αμοιβαίας υποχώρησης, συμβιβασμού και σεβασμού.

Η πολιτισμική ετερότητα επηρεάζει με άμεσο τρόπο τις επιδιώξεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά, είναι απαραίτητο να λαμβάνουν πληροφόρηση οι εκπαιδευόμενοι, αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα. Επίσης, είναι αναγκαίο να τονώνεται ο σεβασμός τους απέναντι στις ενέργειες των υπόλοιπων ομάδων και επιπλέον, να παρέχεται ενίσχυση στα συμμετέχοντα μέλη όλων των ομάδων, ώστε να είναι υπερήφανα για τη δική τους πολιτιστική παράδοση (Καρακατσάνη, 2004). Είναι αντιληπτό ότι μόνο στην περίπτωση αυτή οι πολιτισμικές διαφορές των εκπαιδευόμενων, θα αποτελέσουν πεδίο μάθησης, ομαδικής δράσης, αλληλοβοήθειας και ενότητας των «διαφορετικών», αλλά ισάξιων μελών, που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Άμεση προτεραιότητα λοιπόν της πολιτείας πρέπει να είναι: οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να θεωρήσουν την πολιτισμική ετερότητα ως κάτι το δημιουργικό και υποχρεωτικό για την ανάπτυξη της κοινωνίας τους, δίχως όμως να νιώθουν φόβο και να εκδηλώνουν δυσμενείς προδιαθέσεις, στην περίπτωση που αντιληφθούν τη διαφοροποίηση των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

## **1.2 Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας**

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αρκετά συχνά δημιουργείται μία μεγάλη σύγχυση, σχετικά με τη χρησιμοποίηση των όρων της "πολυπολιτισμικότητας" και της "διαπολιτισμικότητας", που δεν είναι ταυτόσημες νοηματικά.

Η πολυπολιτισμικότητα ουσιαστικά συνιστά μία σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, μέσω της οποίας αναδεικνύεται η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και η κοινή συμβίωση ατόμων, με διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά, γλώσσα, κουλτούρα και κοινωνική συμπεριφορά.

Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμικότητα που προϋπήρχε από τα πρώτα κιόλας έτη της ανθρώπινης ιστορίας, είναι απόρροια πολλαπλών αιτιών και λόγων. Αυτό σημαίνει ότι σε μερικές περιπτώσεις, υπάρχουν κράτη που είναι ούτως ή άλλως πολυφυλετικά και διαθέτουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (π.χ. Καναδάς). Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, η πολυπολιτισμικότητα αποδίδεται στη μετατροπή κάποιων αποικιών σε ανεξάρτητα κράτη, όπως έγινε και με την Γαλλία. Βέβαια, υφίστανται και ορισμένες περιπτώσεις, που είναι επακόλουθο της οικονομικής μετανάστευσης, όπως συνέβη και με την Γερμανία.

Η θεωρία της πολυπολιτισμικότητας λοιπόν ισχυρίζεται ότι οι κοινωνίες απαρτίζονται από συνθέσεις ανθρώπων, που φέρουν τη δική τους φιλοσοφία και πολιτισμό. Για να επιτευχθεί όμως ενότητα, είναι απαραίτητο κάθε ομάδα να έρθει σε επαφή με τους άλλους πολιτισμούς και τις διαφορετικές κουλτούρες, να τους αναγνωρίσει ως ισότιμους και να προσδιορίσει τις κοινές αξίες, που θα συμβάλλουν στη σύσταση της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2008).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συνύπαρξη ιθαγενών και αλλοδαπών και η πολυπολιτισμικότητα δεν συνεπάγεται την επιλογή μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ταυτοτήτων. Επομένως, δεν πρόκειται για μία απειλή για τις διαφορετικές εθνικές ταυτότητες. Αντιθέτως, είναι φανερό ότι αποτελεί στοιχείο πολιτισμικής, αλλά και δημοκρατικής ανάπτυξης (Γεωργογιάννης, 2008).

Δεδομένου ότι στη σημερινή εποχή λοιπόν, υφίσταται ταυτόχρονη ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών εντός του ίδιου κράτους, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να αναζητήσουν τρόπους και μεθόδους αποτελεσματικής διαχείρισης των ξεχωριστών αυτών πολιτισμών. Βέβαια, οι τρόποι και οι σκοποί επίτευξης αυτού είναι διαφορετικοί από κοινωνία σε κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμικότητα αφορά την αλληλεπίδραση και τη στενή, άμεση συνεργασία ανάμεσα στα άτομα, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και έχουν διαφορετικά στοιχεία, στη βάση της ισότητας, της κατανόησης, της εκτίμησης και του σεβασμού των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ανθρώπων. Έτσι, μέσω της διαπολιτισμικότητας, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, διευκολύνει την επίλυση των κρίσιμων ζητημάτων και συμβάλλει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Συνεπώς, οι αρχές στις οποίες βασίζεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας, είναι οι παρακάτω (Πορτελάνος, 2015):

- η ενίσχυση σημαντικών ηθικών αξιών, όπως είναι για παράδειγμα η ειρήνη, η δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή,
- ο απόλυτος σεβασμός της ταυτότητας και της ετερότητας των άλλων ανθρώπων, που συμβιώνουν σε μια κοινωνία και
- η διάθεση για εποικοδομητικό διάλογο και ποιοτική συνεννόηση μεταξύ των ατόμων, χωρίς διαφωνίες, παρά τις πολιτισμικές διαφορές τους, που επιφέρουν ποικιλομορφία στην κοινωνία.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στις εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές απόψεις, αλλά και στους προγραμματικούς μαθησιακούς σκοπούς και ισχυρίζεται ότι η κατάλληλη απόκριση των Επιστημών της Εκπαίδευσης, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δεδομένης της αναγκαιότητας της αμοιβαίας επικοινωνίας, μεταξύ ατόμων που έχουν διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, πρέπει να έχουν επίγνωση της διαφορετικότητας και της πολυπλοκότητας των ποικίλων πολιτισμών και να μην τους αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστούς συνδυασμούς πολιτισμικών συστατικών στοιχείων.

Μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι αναγκαίο να εξελιχθεί προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας ή εναλλακτικά να προτιμήσει μια πολυπολιτισμικότητα, που αποσκοπεί στην ταυτόχρονη και παράλληλη συνύπαρξη μελών από μειονοτικές ομάδες, που κατέχουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία, που παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με τα χαρακτηριστικά του οικείου πολιτισμού.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αναγνώριση και υιοθέτηση της διαφορετικότητας, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη σύνθεση των διαφόρων πολιτισμών με απόλυτο σεβασμό. Ενώ, η διαπολιτισμικότητα αφορά την ανάπτυξη σχέσεων και εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ ατόμων, που χαρακτηρίζονται από διαφορές στην πολιτισμική τους υφή. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών, η διαπολιτισμικότητα αποσκοπεί στο μετασχηματισμό του τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως η ευκαιρία να εκφράζονται ως ατομικές προσωπικότητες, κρατώντας τα στοιχεία της πολιτισμικής

τους ταυτότητας και ενισχύοντας τα παράλληλα και με άλλα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των άλλων ατόμων της ομάδας (Λιακοπούλου, 2006).

Άρα, η διαπολιτισμικότητα θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας, αλλά δεν πηγάζει αυτόματα από αυτή. Η διαπολιτισμικότητα δεν είναι δεδομένη, ενώ η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται δεδομένη (Δαμανάκης, 2007). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν σε καθημερινή βάση το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας κατά την μαθησιακή διαδικασία και θα πρέπει λοιπόν, να είναι σε θέση να την διαχειριστούν με δημιουργικό τρόπο, προς όφελος όλων των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Αυτό όμως μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν δεν υφίστανται στοιχεία ανταγωνισμού και έχθρας, διότι μόνο σε αυτή την περίπτωση είναι εφικτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση να συνεισφέρει στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών ικανοτήτων, αλλά και στη διεύρυνση των πνευματικών και των πολιτισμικών οριζόντων.

Η αναποτελεσματική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας και η αδυναμία υιοθέτησης των θεμελιωδών αρχών της διαπολιτισμικότητας, συμβάλλουν στην εμφάνιση στερεοτυπικών απόψεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών, απέναντι στα άτομα που ανήκουν σε θρησκευτικές ή γλωσσικές ή πολιτισμικές μειονότητες.

### **1.3 Η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών εκπαιδευτικών μονάδων**

Στη σημερινή εποχή, η εμφάνιση των αλλοδαπών μαθητευομένων στο χώρο της εκπαίδευσης, ως απόρροια του υφιστάμενου πολυπολιτισμικού κοινωνικού περιβάλλοντος, φέρνει στην επιφάνεια καινούργια ζητήματα που συσχετίζονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι σύγχρονες ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες είναι αρκετά διαφορετικές, σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, αντανακλούν τη σημερινή πραγματική κατάσταση, που διακρίνεται για την ταυτόχρονη συνύπαρξη αρκετών και ξεχωριστών εθνών. Η πολυπολιτισμικότητα είναι εμφανής πλέον στη σύγχρονη κοινωνία και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες. Παράλληλα, αποτελεί μία από τις τεράστιες προκλήσεις της σημερινής εποχής, καθώς η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας από τη μεριά των σημερινών εκπαιδευτικών μονάδων, υποδηλώνει

και την απόρριψη της αντίληψης ότι η δεσπόζουσα γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή συνιστά τον μόνο τρόπο αλληλεπίδρασης.

Η πολυπολιτισμική αυτή διάσταση της ελληνικής κοινωνίας φαίνεται ξεκάθαρα και στον εκπαιδευτικό τομέα. Στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, πέρα από τους εκπαιδευόμενους που διαθέτουν ελληνική ιθαγένεια, φοιτούν και μαθητευόμενοι που κατάγονται από ξένες χώρες, οι οποίοι κουβαλάνε μαζί τους τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, τη δική τους γλώσσα, καθώς και τη δική τους ξεχωριστή παράδοση. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών μονάδων συνιστά στις μέρες μας ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης σε αυτή τη μορφή κοινωνίας κατέχει έναν ξεχωριστό χαρακτήρα, αυτόν της μεσολάβησης ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς που φέρουν μαζί τους οι εκπαιδευόμενοι. Αυτή η παρεμβολή βελτιώνει διαρκώς την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Η ύπαρξη επομένως αλλοδαπών εκπαιδευόμενων, συνεπάγεται την ενασχόληση της εκπαιδευτικής κοινότητας με επίκαιρα ζητήματα, που συνδέονται στενά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητευόμενους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις δυσκολίες, που επικρατούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

#### **1.4 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι σκοποί και οι θεμελιώδεις αρχές της**

Προκειμένου να γίνει σαφής και ξεκάθαρη η έννοια της «Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», θα πρέπει στο σημείο αυτό να αποσαφηνιστεί πλήρως ο όρος «εκπαίδευση».

Άρα, με τον όρο «εκπαίδευση» νοείται κάθε συστηματική και οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία, που διενεργείται από διάφορους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς και αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων και συμπεριφορών, που θα βοηθήσουν τα άτομα να αποκομίσουν τα αναγκαία για τη ζωή τους, να αποκτήσουν ένα σύνολο σημαντικών ηθικών αξιών, καθώς και να συνεισφέρουν καθοριστικά στην περαιτέρω μεγέθυνση της εθνικής οικονομίας( Ξωχέλλης,1989,1991, Σαΐτη, 2000).

Ως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται σε γενικές γραμμές η οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, που επιδιώκει την αποδοτική διαχείριση και αναγνώριση των διαφορών, μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eldering & Rothenberg, 1996).

Αναλυτικότερα, ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» περιλαμβάνει τρεις επιμέρους έννοιες, που είναι οι παρακάτω (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2004):

- Την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.
- Την διαπολιτισμική επικοινωνία.
- Την διαπολιτισμική κατανόηση.

Από πολύ νωρίς έγινε φανερό στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί όλων των βαθμίδων χρειάζονται συνεχής τροφοδότηση, με πληροφορίες αναφορικά με τα συστήματα εκπαίδευσης των κρατών - μελών της Ε.Ε. Αυτή η ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και δεδομένων θα συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, με απώτερο στόχο την προαγωγή της ευρωπαϊκής διαπολιτισμικής διάστασης, στα διάφορα προγράμματα μάθησης και εκπαίδευσης διδασκόντων και διδασκομένων (Γκόβαρης, 2004).

Η διαπολιτισμική μέθοδος εκπαίδευσης πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980, προκειμένου να εντοπιστούν κατάλληλες λύσεις για τα ποικίλα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και για να γίνει αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Παράλληλα, το 1980 συστήθηκε και άρχισε να λειτουργεί το σύστημα πληροφόρησης EURYDICE, για τα Εκπαιδευτικά Συστήματα και τις Πολιτικές, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Το συγκεκριμένο Δίκτυο Πληροφόρησης ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Το EURYDICE (ΕΥΡΥΔΙΚΗ) απαρτίζεται από εθνικές μονάδες, που λειτουργούν στα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας των κρατών – μελών ή που λειτουργούν σε άμεση σχέση με αυτά, καθώς και από την Ευρωπαϊκή Μονάδα. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία συλλέγει στοιχεία με ένα σύστημα ερευνών και με την υλοποίηση τραπεζών δεδομένων, που δίνουν την ευκαιρία στις εκπαιδευτικές αρχές σε εθνικό επίπεδο, να αποκτήσουν πρόσβαση σε σύγχρονες πληροφορίες, αναφορικά με τα εκπαιδευτικά μέτρα και τις δομές όλων των επιπέδων κάθε κράτους - μέλους (Μπαλασσά –



Φλέγκα, 2003). Σκοπός αυτού του συστήματος πληροφόρησης είναι να προάγει και να ενισχύσει τη συνεργασία, στον κλάδο της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης, της συνεχούς ανάπτυξης και τέλος, της κατάρτισης.

Σε αρκετά κράτη δίνονται ποικίλες θεσμικές έννοιες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανάλογα με τις εθνικές και τις πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις, σε τοπικό επίπεδο (Modood, 1997). Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αναγνώριση και η παραδοχή ή η απόρριψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν θέτει σε αμφισβήτηση την επικράτηση των κοινωνιών, στις οποίες συμβιώνουν ταυτόχρονα διάφορες ομάδες ανθρώπων, με διαφορετικά εθνοτικά στοιχεία και πολιτισμικές διαφορές - ιδιαιτερότητες.

Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί με τρεις κυρίως τρόπους (Μάρκου, 1997):

- ως αρχή, που υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση είναι για όλους και στα πλαίσια της κοινωνίας, θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους νέους πολίτες, χωρίς διακρίσεις,
- ως προσέγγιση, που προβαίνει σε σημαντικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των υπαρχουσών τεχνικών στα πλαίσια της εκπαίδευσης και
- ως κίνημα, που προχωράει στον ουσιαστικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών.

Οι βασικές μέθοδοι προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δύο. Η πρώτη προσέγγιση υποστηρίζει ξεκάθαρα τη διαπολιτισμικότητα, ως ένα χρήσιμο τρόπο διαπραγμάτευσης των ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες μετατρέπονται όλες ανεξαιρέτως σε νόμιμες και ενισχύεται η ολοκλήρωσή τους, μέσω της σχετικοποίησης των αρχών, βάσει των οποίων αναπτύσσονται. Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη τεχνική προσέγγισης δεν στηρίζεται μόνο στην αποδοχή και την προβολή της ετερότητας, αλλά στην υπέρβασή της. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι θα υπάρχουν κοινωνίες, απαλλαγμένες τελείως από στερεότυπα και προκαταλήψεις, στις οποίες θα κυριαρχούν σπουδαίες αξίες, θα επικρατεί αρμονική συμβίωση και θα παρέχονται ισάξιες ευκαιρίες, για όλα τα μέρη τους ανεξαιρέτως. Εντός αυτών των κοινωνιών λοιπόν, θα υφίσταται καλή διάθεση και πρόθεση μεταξύ των μελών τους για συνεργασία, συνεννόηση, αμοιβαία κατανόηση και συνυπευθυνότητα (Νικολάου, 2005). Η σύγχρονη δημοκρατική εκπαίδευση πρέπει να

παρέχεται σε όλους, χωρίς εξαιρέσεις και οφείλει να σέβεται, να αποδέχεται και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τους ιδιαίτερους πολιτισμούς, βασιζόμενη στις ακόλουθες παραδοχές:

- α) αποδοχή της διαφορετικότητας,
- β) κοινωνική συνύπαρξη,
- γ) ισότητα και
- δ) απονομή του δικαίου.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η δεύτερη προσέγγιση αντανάκλα τη σύγχρονη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναμφίβολα, η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα καθιστά απαραίτητη την διαπολιτισμική διάσταση της αγωγής. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί όμως ο διαπολιτισμικός αυτός χαρακτήρας, είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να αποσκοπεί στην επίτευξη των τεσσάρων παρακάτω στόχων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998):

1. τη δημιουργία θετικών στάσεων για τις διαφορές μεταξύ των ποικίλων πολιτισμών,
2. την ενότητα μεταξύ των ανθρώπων,
3. την ισότιμη εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμών και τέλος,
4. την ύπαρξη ηρεμίας, ασφάλειας και ειρήνης μεταξύ των ανθρωπίνων όντων, που απορρέει ως άμεσο αποτέλεσμα όλων των προαναφερθέντων στόχων (Banks, 2004).

Τέλος, επικρατεί η άποψη ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την διαμόρφωση μιας κοινωνίας, στην οποία θα εντάσσονται ομαλά τα άτομα με διαφορετική γλώσσα ή θρησκεία ή πολιτισμό, θα έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και θα διακατέχονται φυσικά από πνεύμα αμοιβαιότητας, θα έχουν ίσες ευκαιρίες και ισότιμη προσβασιμότητα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, με παράλληλο σεβασμό των κύριων δικαιωμάτων, που διαθέτουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Παπός, 1998)». Άρα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά «ένα σύγχρονο μέσο που συμβάλλει στην ανάπτυξη και διεύρυνση των δεξιοτήτων, ώστε τα άτομα να είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια πιο ανοιχτόμυαλη οπτική για τα πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009)».

## Κεφάλαιο 2: Τα Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας

### 2.1 Εισαγωγικό πλαίσιο

Στη σύγχρονη εποχή, οι έντονες πληθυσμιακές μετακινήσεις είχαν ως άμεσο αποτέλεσμα την ένταξη των μεταναστών, στο χώρο της εκπαίδευσης. Η επακόλουθη ανακατάταξη των υφιστάμενων πληθυσμιακών ομάδων κάθε χώρας υποδοχής και η ένταξη των προσφύγων στην κοινωνία, αλλά και στην εκπαίδευση ειδικότερα, σχετίζονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με το θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

Υφίστανται λοιπόν, πέντε κύριες διαστάσεις της εκπαίδευσης, εντός μιας πολυπολιτισμικής τάξης, που είναι οι παρακάτω (Banks & Tucker, 1998):

- Η ικανοποιητική ενσωμάτωση των μεταναστών, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των διάφορων εκπαιδευτικών δομών.
- Η διεργασία κατασκευής της γνώσης, όπου οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν, ώστε οι ενήλικοι μαθητευόμενοι να εκτιμήσουν την αξία και τη σπουδαιότητά της.
- Η ισότιμη αντιμετώπιση των μειονοτήτων και η τροποποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να σημειώσουν αξιόλογες επιδόσεις στην μάθηση, όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φυλετικής καταγωγής ή πολιτισμικής προέλευσης.
- Ο περιορισμός των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών αντιλήψεων.
- Η τόνωσης της κουλτούρας στην εκπαίδευση και της κοινωνικής δομής.

Σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, που αποτελεί ένα θέμα που έχει προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον, στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κυριαρχούν πέντε μοντέλα (Νικολάου, 2000), που παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Συγκεκριμένα, τα μοντέλα αυτά επηρεάζονταν αρκετά και άμεσα από τις υπάρχουσες κοινωνικές απόψεις και τάσεις, που κυριαρχούσαν την εκάστοτε χρονική περίοδο και η αποτυχία εφαρμογής του ενός μοντέλου σήμαινε αυτόματα και την ανάπτυξη ενός νέου, ίσως και αποδοτικότερου.

Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης ανήκουν στα μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα

μοντέλα, ενώ τα υπόλοιπα εντάσσονται στα πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα.

## 2.2 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Αρχικά, θα πρέπει να γίνει μία αποσαφήνιση του όρου «αφομοίωση», προτού περιγραφεί το μοντέλο της αφομοίωσης. Με τον όρο λοιπόν αφομοίωση νοείται λοιπόν η διαδικασία, κατά την οποία οι άνθρωποι που πηγάζουν από διαφορετικά έθνη και πολιτισμούς έρχονται σε επικοινωνία και αντιπαραβάλλονται, στα πλαίσια μιας κοινωνίας, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσης τους.

Το αφομοιωτικό μοντέλο στηρίζεται ιδιαίτερα στην αφομοιωτική διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και βασίζεται κυρίως στην άποψη ότι το έθνος συνιστά ένα ενιαίο σύνολο, από πολιτισμική και πολιτική σκοπιά. Οι διαφορετικές ομάδες είναι αναγκαίο να ενσωματώνονται στο γηγενή πληθυσμό και να αποκτούν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση μιας ομοιογενούς κοινωνίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η διαφύλαξη των εθνικών και πολιτισμικών σχέσεων των προσφύγων με τις χώρες από τις οποίες προέρχονται, δηλώνει σημαντική ένδειξη μη ενσωμάτωσης τους στην κυρίαρχη κοινωνία.

Μέχρι τη δεκαετία του '60, το αφομοιωτικό μοντέλο συνιστούσε τη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών, που υποδέχονταν αρκετά μεγάλο αριθμό μεταναστών (Γκόβαρης, 2004).

Το μοντέλο αυτό τέθηκε λοιπόν σε εφαρμογή κυρίως τη δεκαετία του '60, αλλά η αφομοιωτική αντίληψη επικρατεί σε πολλές περιπτώσεις ακόμη και σήμερα. Η αφομοιωτική αυτή ιδεολογία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι με διαφορετική εθνική προέλευση επικοινωνούν και λαμβάνουν από κοινού μέρος, στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας (Νικολάου, 2000).

Το αφομοιωτικό μοντέλο θεωρεί την εκπαίδευση μονογλωσσική και μονοπολιτισμική. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, επιβάλλεται να μεταδοθεί σε όλους η έννοια της κοινής παιδείας, η κυρίαρχη γλώσσα και φιλοσοφία, αλλά και η πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Στην περίπτωση του αφομοιωτικού μοντέλου, η ισάξια και κοινή αντιμετώπιση των ατόμων που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμό,

σημαίνει την ταυτόχρονη υποτίμηση της άλλης γλώσσας, κουλτούρας και του άλλου πολιτισμού. Έτσι, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οφείλουν με δική τους ευθύνη να απαρνηθούν τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και να προσαρμοστούν επαρκώς στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας στην οποία διαμένουν, ώστε να είναι σε θέση να σημειώσουν αξιόλογες επιδόσεις στον τομέα της μάθησης (Νικολάου, 2000).

Απόρροια όλων των παραπάνω είναι ότι είναι αδύνατον να υπάρχουν τάξεις υποδοχής ή άλλες παρόμοιες εφαρμογές. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα άτομα μεταναστευτικής προέλευσης αντιμετωπίζονται ως «εκπαιδευτικό πρόβλημα» και η συνύπαρξή τους με τα υπόλοιπα άτομα, υποστηρίζεται ότι επηρεάζει με αρνητικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του μοντέλου αυτού δεν ευδοκίμησε, διότι συνέβαλλε κατά πολύ στην αποτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και στην κοινωνική αποξένωση των μεταναστών.

### **2.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης**

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης παρουσιάστηκε ως λύση στην αναποτελεσματικότητα και την αποτυχία υιοθέτησης του αφομοιωτικού μοντέλου. Η ανεπάρκεια του αφομοιωτικού μοντέλου συνέβαλε στη συνειδητοποίηση του ότι πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και να εκτιμηθούν τα ιδιαίτερα και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία όλων των ατόμων. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης έχει ως κυρίαρχο σκοπό την διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών, παράλληλα με την ύπαρξη της πολιτισμικής ποικιλίας, σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας ανεκτικότητας (Γκόβαρης, 2004).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία γίνονται αποδεκτά, μόνο στην περίπτωση που δεν δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση και δεν θέτουν σε κίνδυνο τις αρχές και τις αξίες της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας αναφέρεται στη μουσική, τις γιορτές, τα ήθη, τις παραδόσεις, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και όλα εκείνα τα στοιχεία, που δεν επιδρούν με άμεσο τρόπο στο δομικό υπόβαθρο της ευρύτερης κοινωνίας. Υπάρχει η πεποίθηση μάλιστα ότι η γνώση άλλων λαών και διαφορετικών πολιτισμών βοηθάει στην αναγνώριση της διαφορετικότητας. Η έμφαση δίνεται και εδώ στην εξασφάλιση

της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας. Ακόμη και στην περίπτωση που εισέρχονται πολιτισμικές πλευρές των υπόλοιπων ομάδων, αυτές εκτιμώνται με βάση τον πολιτισμό που κυριαρχεί. (Γκόβαρης, 2004).

Όπως ισχύει και στο αφομοιωτικό μοντέλο, έτσι και στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, είναι απαραίτητο να προστατευτεί με κάθε δυνατό τρόπο η κοινωνική συνοχή της χώρας φιλοξενίας. Συνεπώς, κάθε στοιχείο που μεταφέρουν μαζί τους οι αλλοδαποί ενήλικες μαθητευόμενοι δεν αξιολογείται αν είναι σπουδαίο για τους ίδιους ώστε να το διατηρήσουν, αλλά κατά πόσο αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά δεν μεταβάλλουν τις κανονικότητες της υφιστάμενης κοινωνίας υποδοχής. Ωστόσο, σε σύγκριση με το αφομοιωτικό μοντέλο που θεωρεί αναγκαία την πιστή συμμόρφωση, το μοντέλο της ενσωμάτωσης καθιστά επιτρεπτή την ύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών, που δεν επιδρούν όμως στα αντίστοιχα στοιχεία της χώρας που τους υποδέχεται.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται για να εξυπηρετήσουν και να καλύψουν τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, ενώ η επιτυχία των μεταναστών εξαρτάται από το πόσο γρήγορα θα προσαρμοστούν σε αυτά, με δική τους αποκλειστική ευθύνη (Γκόβαρης, 2004).

Καταλήγοντας θα πρέπει να αναφερθεί ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης, παρουσιάζει τις ακόλουθες αδυναμίες:

- Δεν επεμβαίνει με ουσιαστικό τρόπο στην μεταβολή των εκπαιδευτικών πρακτικών.
- Απαιτεί από τους ενήλικες διδασκόμενους να προσαρμόζονται με επιτυχία στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις.
- Δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ιδιαιτερότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων.
- Δεν προσφέρονται ισότιμες ευκαιρίες, στον τομέα της εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 1999).

## 2.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε κυρίως τη δεκαετία του 1970, καθώς την περίοδο εκείνη έγινε φανερό σε αρκετές χώρες ότι ο εθνικός διαχωρισμός μεταφέρεται από γενιά σε γενιά και ότι το αφομοιωτικό μοντέλο, καθώς και το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν προσέφεραν κατάλληλη λύση στα ποικίλα ζητήματα, που αντιμετώπιζαν τα άτομα από τις μειονοτικές ομάδες στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο βασίζεται στην κύρια θεωρία ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και τη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί.

Το συγκεκριμένο μοντέλο συμβάλλει καθοριστικά προς την κατεύθυνση της εκτίμησης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, χωρίς να την εξαλείφει και εκτιμώντας την ανάγκη διαφύλαξής της.

Η υιοθέτηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, μπορεί να παρουσιάσει ορισμένες ευρέως αποδεκτές παραδοχές, που είναι οι εξής (Γκόβαρης, 2004):

- Η επιτακτική ανάγκη να υλοποιηθούν νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, που θα αποσκοπούν στη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των μεταναστών.
- Ενθάρρυνση των αλλοδαπών ενήλικων εκπαιδευόμενων με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα, προκειμένου να αποκομίσουν κατάλληλα εφόδια μέσα από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, που θα τους βοηθήσουν σημαντικά στη μετέπειτα ζωή τους και επαγγελματική τους πορεία.
- Τόνωση της εκτίμησης στη διαφορετικότητα και η επίτευξη ενότητας μέσα από αυτή.

Το κύριο μειονέκτημα του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι στην πραγματικότητα, δεν είναι εφικτό να πραγματωθεί η επιθυμητή κοινωνική συνοχή, με άμεση συνέπεια η κοινωνία να μην εξελίσσεται και να βρίσκεται σε στασιμότητα. Επίσης, η ταυτόχρονη συνύπαρξη αρκετών και διαφορετικών πολιτισμών, χωρίς την ευκαιρία άμεσης επίδρασης του ενός στον άλλον, στην ουσία οδηγεί στον διαχωρισμό της κοινωνίας. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό ενέχει ακόμη ένα αρνητικό στοιχείο και αυτό είναι το εξής: εξηγεί τον πολιτισμό από εθνολογική σκοπιά και δεν λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη του τη φιλοσοφική του πλευρά (Νικολάου, 2000).

## 2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου συνιστά το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο το 1980 και θεωρήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, αλλά και από τον Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, ως μια ξεχωριστή εκπαιδευτική προσέγγιση, που στοχεύει στην χορήγηση ίσων ευκαιριών σε όλους τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, ανεξάρτητα από το αν ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες.

Το εν λόγω μοντέλο αφορά λοιπόν, μια δυναμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αποδέχεται ότι οι ομάδες ανθρώπων δεν σχηματίζονται στη βάση ενός ομοιογενούς χαρακτηριστικού της εθνότητας, της θρησκείας, του φύλου, της κοινωνικής τάξης, αλλά από το σύνολο όλων των προαναφερθέντων στοιχείων (Banks, 2004).

Η σημασία του συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται στη λέξη «διαπολιτισμικός» και ειδικότερα στην πρόθεση «δια», με την οποία υποδηλώνεται η έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης, η έννοια της ανταλλαγής, η έννοια της αλληλεπίδρασης, αλλά και η έννοια της αναγνώρισης της συνεργασίας μεταξύ ανθρώπων, που εντάσσονται σε ποικίλες μεταναστευτικές ομάδες (Γκόβαρης, 2004).

Οι θεμελιώδεις επομένως αρχές που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Essinger είναι οι παρακάτω (Μάρκου, 1996):

- Η κατανόηση από τη μεριά των εμπλεκομένων στη διαμόρφωση και λειτουργία του συστήματος της εκπαίδευσης, της συμπεριφοράς και των προβληματισμών που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ομάδες μεταναστών.
- Η αλληλοβοήθεια και η συμπαράσταση μεταξύ των συμμετεχόντων μερών σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον εκπαίδευσης.
- Η εκτίμηση στα διαφορετικά στοιχεία που διακρίνουν τον κάθε πολιτισμό ή έθνος.
- Ο περιορισμός των στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκειμένου να επιτευχθεί αρμονική και ομαλή συνύπαρξη σε διαφοροποιημένα πολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, χωρίς την εμφάνιση αντιπαραθέσεων ή συγκρούσεων.



Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα του διαπολιτισμικού μοντέλου, που αντιμετωπίζει πιο ουσιαστικά την πολιτισμική ετερότητα, είναι ότι δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί η απόλυτη ισότητα ευκαιριών στον τομέα της εκπαίδευσης και η αναβάθμιση της επίδοσης των ατόμων, που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, δεν κατάφερε να περιορίσει τα στερεότυπα και τις αρνητικές στάσεις απέναντι στους πρόσφυγες, να εξαλείψει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, καθώς και να τροποποιήσει τη συσχέτιση εξουσίας και ανισότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

## 2.6 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο που επικεντρώνεται στην πάταξη των ρατσιστικών απόψεων, εξελίχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80, ως απάντηση στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο και πρωτοεμφανίστηκε στην Αμερική και την Αγγλία. Αναλυτικότερα, η αντιρατσιστική προσέγγιση προάγει αναλύσεις θεμάτων, αναφορικά με τις διακρίσεις, τα στερεότυπα και τις προκατειλημμένες συμπεριφορές, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της εκπαίδευσης και παραμελούν τις απαιτήσεις των ατόμων, που ανήκουν στις μεταναστευτικές ομάδες (Μάρκου, 1996, Γκόβαρης, 2004).

Οι τρεις κυρίαρχοι σκοποί της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης συνοψίζονται ως εξής (Μάρκου, 1996):

- **Ισότητα:** Αυτό σημαίνει ότι η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα όλων των νέων μαθητευόμενων, χωρίς διακρίσεις, εξαιτίας της διαφορετικής φυλετικής, εθνοτικής ή εθνικής καταγωγής τους.
- **Δικαιοσύνη:** Η Πολιτεία αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να εξασφαλίσει σε όλους ισότιμες ευκαιρίες να επιβιώσουν αξιοπρεπώς, να εξελιχθούν και να λαμβάνουν ενεργό συμμετοχή, σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να παρέχει για την επίτευξη του ατομικού, αλλά και του συλλογικού καλού – συμφέροντος.
- **Χειραφέτηση:** Με άλλα λόγια, ο στόχος αυτός αναφέρεται στην απαλλαγή των ανθρώπων που δέχονται την καταπίεση, από τις δομές της ακραίας, απάνθρωπης και αντιπαιδαγωγικής ρατσιστικής πρακτικής.

Σε πλαίσιο εκπαιδευτικών αλλαγών, υλοποιήθηκαν προγράμματα κινητοποίησης και αντιμετώπισης των ρατσιστικών προτύπων. Προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική

διαχείριση των ρατσιστικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, αλλά και των διαφόρων μορφών ρατσισμού που εντοπίζονται στους ποικίλους τρόπους διδασκαλίας, κρίνεται απαραίτητη η προσπάθεια για ριζική αλλαγή των θεσμικών προβλέψεων αναφορικά με τις μεταναστευτικές ομάδες, σε όλο το πλαίσιο των κυβερνητικών στρατηγικών. Το κράτος δεν αποτελεί αμέτοχο παρατηρητή ούτε είναι σε θέση να προσφέρει μια αμερόληπτη εκπαιδευτική στρατηγική, που θα συμβάλλει θετικά και θα χορηγήσει τα αναγκαία τεχνικά μέσα για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων, μέσα στα πλαίσια του επίσημου συστήματος εκπαίδευσης (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Η απομόνωση των μειονεκτουσών ομάδων από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικό ζήτημα και ενέχει αρκετά αίτια κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής φύσεως. Αυτός είναι και ο λόγος που η αντιρατσιστική προσέγγιση είναι υποχρεωτικό να εστιάζει και στην παραμικρή θεωρητική και πρακτική διεύρυνση της ισχύουσας παιδαγωγικής και διδακτικής στρατηγικής.

Οι κατακριτές της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι αυτό το μοντέλο μετασχηματίζει την εκπαίδευση σε ένα χώρο πολιτικής μάχης και παρατεταμένης σύγκρουσης, όπου επικρατεί έντονος ανταγωνισμός ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, σε γενικότερο πλαίσιο (Μάρκου, 1996). Επιπλέον, το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης επικρίθηκε ότι επικεντρώνεται κυρίως στις μεταναστευτικές ομάδες και όχι σε όλους τους ενήλικες μαθητευόμενους (Γεωργογιάννης, 1999).

## **2.7 Συμπεράσματα για τα μοντέλα εκπαίδευσης**

Στις μέρες μας, αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τα συστήματα εκπαίδευσης, να αναζητήσουν και να επικεντρωθούν σε αξιόπιστους μηχανισμούς, που θα προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες, δυνατότητες και δικαιώματα στην εκπαίδευση, σε όλους τους διδασκόμενους ανεξάρτητα από τη φυλετική τους προέλευση. Θα πρέπει επιπλέον, να βρεθεί λύση στον έντονο προβληματισμό που υπάρχει από τη μεριά των εκπαιδευτικών, των γονέων και της πολιτείας, σχετική με την αποτυχία στον τομέα της εκπαίδευσης και το ανάλογο μερίδιο ευθύνης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα από τη δική του πλευρά. Στην περίπτωση λοιπόν που δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση των διδασκόντων, αλλά και η ορθή

πληροφόρηση των γονέων για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, τότε ο κυρίαρχος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θα πραγματοποιηθεί εγκαίρως. Συνεπώς, αποτελεί επιτακτική ανάγκη και άμεση προτεραιότητα να υπάρξει αλλαγή της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και εκ νέου προσδιορισμός της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να προσαρμόζεται με επιτυχία στις υψηλές απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων, αλλά και στις προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας. (Γεωργογιάννης, 1999).

## Κεφάλαιο 3: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση

### 3.1 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ελληνική χώρα από Νομοθετική σκοπιά

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που προάγει ένα κλίμα ευρύτερης παιδείας και αποσκοπεί στον περιορισμό των διακρίσεων ανάμεσα στους γηγενείς μαθητευόμενους και τους αλλοδαπούς, έχει μακρόχρονη πορεία στην Ελλάδα, σε νομοθετικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η πορεία και η εξέλιξη της νομοθεσίας, που συνδέεται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος, είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί στις εξής περιόδους (Νικολάου, 2005):

1. Δεκαετία του '70: Πραγματοποιούνται τα πρώτα διστακτικά βήματα, από τη μεριά του ελληνικού κράτους, για την εκπαίδευση των μαθητών, που προέρχονται από ξένες χώρες.
2. 1980 – 1996: Την περίοδο αυτή καταγράφεται μία έντονη δημογραφική μεταβολή στην ελληνική χώρα, με την εισροή αρκετών μεταναστευτικών ομάδων, αλλά και των ομοεθνών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Σε αυτή λοιπόν την χρονική περίοδο, ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, καθώς και Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούτων.
3. 1996 μέχρι και σήμερα: Στο χρονικό αυτό διάστημα, το ελληνικό κράτος με δική του πρωτοβουλία, διαμόρφωσε ένα καινούργιο θεσμικό πλαίσιο (Ν.2413/1996), προέβη στην αναβάθμιση των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων, αλλά και στη διεξαγωγή προγραμμάτων εξειδίκευσης του διδάσκοντος προσωπικού, αναφορικά με την διαπολιτισμικότητα. Επιπλέον, γίνεται η σύσταση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έχει ως κύριο στόχο την προαγωγή της ελληνικής παιδείας στους ομοεθνείς και συμβάλλει στην ενσωμάτωση των μεταναστών και των ατόμων που συγκαταλέγονται στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναλυτικότερα, οι κυριότεροι νόμοι που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι οι παρακάτω:

- Ν.1404/83, άρθρο 45. (ΦΕΚ 173/24-11-83): παρέχεται η ευκαιρία σύστασης τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα οποία θα αποσκοπούν στην ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας.

Ειδικότερα, οι Τάξεις Υποδοχής κατηγοριοποιούνται σε Τ.Υ. τύπου Ι και σε Τ.Υ. τύπου ΙΙ. Στις Τ.Υ. τύπου Ι τα παιδιά προβαίνουν σε εκμάθηση των ελληνικών σαν δεύτερη γλώσσα, ενώ στις Τ.Υ. τύπου ΙΙ, προχωρούν τα παιδιά που συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν γλωσσικές αδυναμίες στα ελληνικά.

Σχετικά με τα Φροντιστηριακά Τμήματα, αυτά αναφέρονται σε μαθητές, που δεν φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής ή έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σε Τάξεις Υποδοχής, αλλά παρόλα αυτά αντιμετωπίζουν ακόμη γλωσσικές ελλείψεις ή μαθησιακά προβλήματα.

- Ν.1894/90, άρθρο 2, παρ. 3. (ΦΕΚ 110 τ. Α'/27-8-1990): αντικαθίσταται το άρθρο 45 του Νόμου 1404/83 για την σύσταση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.
- Ν. 2413/96 «Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 124 τ. Α'/17-6-1996): με το Νόμο αυτό αναγνωρίζεται και επίσημα η πολυπολιτισμική διάσταση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Συγκεκριμένα, θεσπίζει τους στόχους και το πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τον τρόπο που λειτουργούν οι μονάδες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και τα διοικητικά ζητήματα των Διαπολιτισμικών Μονάδων Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 34, ο βασικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η σύσταση και ο συντονισμός των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των επιπέδων, για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους διδασκόμενους, που κατέχουν διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά ή ακόμη και μορφωτικά στοιχεία.

Επιπρόσθετα, με το συγκεκριμένο Νόμο καθιερώνεται η σύσταση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», που εξασφαλίζουν την ισότητα πρόσβασης όλων των διδασκόμενων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βάζοντας τέλος στην διαφορετική μεταχείριση εις βάρος των μειονοτικών ομάδων.

- Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171 Β/18-3-96): πραγματοποιείται η ίδρυση του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99): αφορά τη σύσταση και τον τρόπο λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Ν. 2790/00 (ΦΕΚ 24 Α/16-2-00): ορίζει την αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και αφορά και άλλες διατάξεις, που έχουν σχέση με την εκπαίδευση και τον πολιτισμό.
- Ν. 2817/00 (ΦΕΚ 78 Α/14-3-00): σχετίζεται με ζητήματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, αλλά και με θέματα ατόμων μειονοτικών ομάδων, με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ν.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1,2. (ΦΕΚ 91 Α'/02-5-2001): αναφέρεται στην ένταξη των ανήλικων αλλοδαπών στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία είναι αναγκαία, όπως ισχύει και στην περίπτωση των ημεδαπών και είναι νόμιμη η ισότιμη ενσωμάτωση αυτών σε όλες τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες.
- Ν.3376/05 (ΦΕΚ 191 τ. Α'/2-8-2005): γίνεται η σύσταση του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας, στο οποίο λειτουργεί κύκλος προσχολικής αγωγής, αλλά και κύκλος μαθημάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ν.3386/05 (ΦΕΚ 212 Α'/23-8-05): συνδέεται με την εισροή των ανήλικων αλλοδαπών που προέρχονται από τρίτες χώρες στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία έχει θεσπιστεί υποχρεωτική, όπως συμβαίνει και με τους γηγενείς και θεωρείται νόμιμη η ισάξια πρόσβαση αυτών σε όλες τις παιδαγωγικές δράσεις.
- Ν.3879/10 (ΦΕΚ 163 Α/21-9-10): με το άρθρο 26 του εν λόγω Νόμου, προβλέπονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, στις οποίες ανήκουν κυρίως εκπαιδευτικές μονάδες με περιορισμένο εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και ιδιαίτερα μειωμένους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Αποτελεί στην ουσία μια σημαντική προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισης του ζητήματος της εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρεμπόδισης των μεταναστών. Επίσης, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποσκοπούν στην υποστήριξη και αναβάθμιση διαφόρων ενισχυτικών δράσεων, για την τόνωση της επίδοσης των μαθητευόμενων, με τη λειτουργία τμημάτων βοηθητικής διδασκαλίας.

- Ν.4415/16 (ΦΕΚ 159 Α΄/06-09-16): αναβαθμίζεται το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο την διαμόρφωση σχέσεων ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές και φυλετικές ομάδες και την εξάλειψη των διακρίσεων, των ανισοτήτων και των φαινομένων κοινωνικής απομόνωσης. Βέβαια, αυτό μπορεί να υλοποιηθεί επιτυχώς με την εγγραφή αλλοδαπών μαθητευόμενων σε εκπαιδευτικές μονάδες, όπου φοιτούν ιθαγενή άτομα ή με την εφαρμογή αυστηρών μέτρων για την ίση εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση.

Επίσης, με το Νόμο αυτό διευθετούνται θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών. Αναλυτικότερα, το άρθρο 38 αναφέρεται στην σύσταση δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους, καθώς και το πρόγραμμα διδασκαλίας που ακολουθείται σε αυτές.

- Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/2016 (ΦΕΚ 2687/Β/29-08-16): σύμφωνα με την απόφαση αυτή, από το σχολικό έτος 2016-2017 τίθενται σε λειτουργία οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.). Στις δομές αυτές, οι πρόσφυγες διδάσκονται εντατικά την ελληνική γλώσσα και διοργανώνονται διάφορες παιδαγωγικές δράσεις για την ομαλή ενσωμάτωση αυτών στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, το ελληνικό κράτος εστιάζει την προσοχή του ιδιαίτερα στα ζητήματα εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητευόμενων, καθώς αντιλαμβάνεται πλήρως την καινούργια κατάσταση που δημιουργείται στις ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες, ύστερα από την εισροή αρκετών παλιννοστούντων και μεταναστών. Η λήψη κατά συνέπεια ποικίλων και αξιόλογων μέτρων συμβάλλει στην ενσωμάτωση των μη ιθαγενών εκπαιδευόμενων, σεβόμενη παράλληλα την διαφορετικότητα τους. Κρίνεται λοιπόν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η μοναδική λύση για την αποδοτική αντιμετώπιση αυτής της νέας κατάστασης και θα πρέπει να παρέχεται σε όλους, χωρίς διακρίσεις. Η εκπαίδευση αυτή επιπλέον θεωρείται σπουδαία και αναγκαία, καθώς εμπλουτίζει το σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης με νέες και εξελιγμένες εκπαιδευτικές αντιλήψεις.

### **3.2 Τα Διαπολιτισμικά Προγράμματα Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Στο πλαίσιο της αποκόμισης της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, το ελληνικό κράτος προχώρησε στην πραγματοποίηση προγραμμάτων, που σχετίζονταν με την εκπαίδευση των Μουσουλμάνων, των Τσιγγάνων και των Ομογενών.

Έτσι, το ελληνικό κράτος προέβη κατά τη χρονική περίοδο 1997-2000 στην διεξαγωγή του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», προκειμένου να γίνει αποτελεσματική διαχείριση του ζητήματος της μειωμένης ελληνομάθειας των μειονεκτουσών ομάδων και να πραγματοποιηθεί ομαλή ενσωμάτωση του Μουσουλμανικού πληθυσμού στο σύστημα εκπαίδευσης και στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα, η οποία θα συμβάλλει στην μελλοντική τους είσοδο στη αγορά εργασίας με ευνοϊκότερους όρους ([www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)).

Οι κύριοι σκοποί του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν οι παρακάτω:

- Επιτυχής ενσωμάτωση των Μουσουλμανοπαίδων στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης.
- Ταχύτερη διδασκαλία και εντατικότερη εκμάθηση των ελληνικών.
- Σημαντικός περιορισμός του προβλήματος του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού.
- Κινητοποίηση των εκπαιδευτικών μονάδων και παρακίνηση της κοινωνίας για αποδοχή των διαφορετικών στοιχείων και των ιδιαιτεροτήτων των Μουσουλμάνων.
- Αφύπνιση των Μουσουλμάνων γονέων να αποκτήσουν θετική εικόνα και άποψη για το σχολείο.
- Περιορισμός των διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης με τη διασφάλιση της χορήγησης ίσων ευκαιριών στα άτομα της μουσουλμανικής μειονότητας για επαγγελματική εξασφάλιση.

Επιπλέον, υλοποιήθηκαν προγράμματα που αφορούσαν την εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων και αποσκοπούσαν στην καλύτερευση των συνθηκών και των όρων ενσωμάτωσης αυτών στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας μας. Η επίτευξη του σκοπού αυτού πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο μέσα από την παρακίνηση των ατόμων τσιγγάνικης προέλευσης να εγγραφούν στις εκπαιδευτικές δομές.



Συγκεκριμένα, για την πραγμάτωση του στόχου αυτού, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω δράσεις<sup>1</sup>:

- Η διαμόρφωση δικτύου συνεργατών που θα επισκέπτονται τις περιοχές διαμονής των Τσιγγανόπαιδων.
- Η απόκτηση οικειότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τα ιδιαίτερα στοιχεία των Τσιγγανόπαιδων.
- Η κινητοποίηση και η πληροφόρηση των διοικητικών μελών της σχολικής κοινότητας.
- Η παρακίνηση και η ενημέρωση των ευρύτερων οικογενειών των Τσιγγανόπαιδων.
- Η συγγραφή χρήσιμης εκπαιδευτικής ύλης.
- Η πραγματοποίηση αρκετών ενισχυτικών δραστηριοτήτων και ενεργειών (π.χ. σύσταση Κέντρων Παιδαγωγικής Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης).
- Η διεξαγωγή δράσεων γνωστοποίησης των στόχων του Προγράμματος (π.χ. οργάνωση ενημερωτικών συνεδρίων).

Επιπρόσθετα, οι απαιτήσεις εκσυγχρονισμού της χορηγηθείσας ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στην ομογένεια σε μια πρωτοπόρα βάση, διαχειρίστηκαν αποδοτικά από το Έργο «Ένταξη Παιδιών Ομογενών στο Σχολείο», που στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II, κατά το χρονικό διάστημα 2002-2004, εκφράστηκε από δύο επιπλέον Προγράμματα<sup>2</sup>:

- ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ II, που είχε ως βασικό στόχο τη διατήρηση και την προαγωγή των ελληνικών και του ελληνικού πολιτισμού στην διασπορά, μέσω της αναβάθμισης της προσφερόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το έργο αυτό απαρτιζόταν από τρεις κύριες δράσεις:

---

<sup>1</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο:

[http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662\\_01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662_01.pdf)

<sup>2</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο:

[http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662\\_01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662_01.pdf)

- Δράση I ΑΘΗΝΑ: αποσκοπούσε στην διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και παιδαγωγικού υλικού για την εκμάθηση των ελληνικών και του ελληνικού πολιτισμού σε ομόφυλους αλλά και σε αλλοεθνείς μαθητές.
- Δράση II ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ: στόχευε στην συμπληρωματική εκπαίδευση των Ελλήνων παιδαγωγών που αποστέλλονταν με απόσπαση σε άλλες χώρες, αλλά και στην επιμόρφωση, κατάρτιση και μετεκπαίδευση των ομοεθνών διδασκόντων.
- Δράση III ΕΡΜΗΣ: είχε ως πρωταρχικό σκοπό τον σχεδιασμό και την εφαρμογή βιώσιμου συστήματος τηλεπιδόρφωσης των παιδαγωγών, που διέθεταν ελληνική καταγωγή, αλλά διέμεναν σε μόνιμη βάση σε διάφορες χώρες του εξωτερικού.
- e-ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ, που συμπεριελάμβανε:
  - Ανάπτυξη, διαμόρφωση και σύσταση δικτυακού κόμβου της διδασκαλίας ομοεθνών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται κυρίως στην ελληνική ομογένεια.
  - Δραστηριότητες περαιτέρω εκπαίδευσης και υποστήριξης των διδασκόντων στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, με δύο μεθόδους: εξ αποστάσεως και διά ζώσης στην Ελλάδα.
  - Πραγματοποίηση επικεντρωμένων και κατάλληλων μαθημάτων επιμόρφωσης, με βασικό στόχο την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου ως μέσο έκφρασης, εκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης για όλους στο σχολείο.
  - Διασφάλιση τεχνικής υποστήριξης από απόσταση, με σκοπό την χρησιμοποίηση της υπολογιστικής υποδομής στις σχολικές μονάδες της ομογένειας, για την εφαρμογή των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

### 3.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης αποτελεί το αρμόδιο όργανο που ασχολείται με την ανάδειξη και την περαιτέρω ανάπτυξη της έννοιας της διαπολιτισμικότητας.

Έτσι λοιπόν, άμεση προτεραιότητα συνιστά για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, ο οποίος θα συμβάλλει αρκετά στην αμοιβαία επίδραση που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα, που ανήκουν σε διαφορετικά έθνη. Με αυτό τον τρόπο, θα αναπτυχθεί πνεύμα συνεργασίας μεταξύ αυτών των ατόμων, καθώς και ανάμεσα στους ανθρώπους που προέρχονται από μειονοτικούς πληθυσμούς και θα περιορίζονται άρα και οι συγκρούσεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων.

Παρά τις έντονες διαφοροποιήσεις που εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια, αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των ζητημάτων που συνδέονται με τη διαπολιτισμικότητα, η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών υιοθετεί μια διαπολιτισμική προσέγγιση στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αποσκοπεί (Eurydice, 2004):

- Στην γνωριμία με την πολιτισμική ανομοιομορφία, με στόχο την καλλιέργεια από τη σκοπιά των μαθητευόμενων των αρχών της εκτίμησης και της ενδοτικότητας.
- Στην απόκτηση ευρωπαϊκής αντίληψης, η οποία ενθαρρύνει την ευρωπαϊκή ταυτότητα των ατόμων, διαμέσου της μετάδοσης γνώσεων και χρήσιμων πληροφοριών, σχετικά με τους ποικίλους πληθυσμούς της Ευρώπης και την ιστορική τους πορεία.
- Στην αποδοχή της διεθνιστικής θεώρησης, η οποία υποστηρίζει ότι μέσα από την αυξανόμενη σημασία που δίνεται για τις συχνές μεταβολές τόσο των κοινωνικών, όσο και των οικονομικών σχέσεων των κρατών, αλλά και των επακόλουθων μεταναστευτικών τάσεων που απορρέουν από αυτές, προάγεται η ιδέα της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Επιπλέον, σχετικά με την κατάρτιση των διδασκόντων σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αξιόλογα βήματα έχουν πραγματοποιηθεί σε αρκετές χώρες της Ευρώπης προς αυτή την κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, σε χώρες όπως είναι το Βέλγιο, η Λιθουανία, η Μάλτα και η Σουηδία, η γνωριμία με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινάει κιόλας από τα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης. Σε Πανεπιστημιακό επίπεδο ωστόσο, δεν είναι πολλές οι χώρες που συγκαταλέγουν το μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών τους. Βέβαια, στην Αυστρία και τη Σλοβακία υφίσταται επίσημος κανονισμός για την ενσωμάτωση ενοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών, που θα αναφέρονται στη διαπολιτισμική αγωγή. Από την άλλη μεριά, σε χώρες όπως η Ολλανδία, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αφιερώσουν

περισσότερο χρόνο και να αποκτήσουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις για το συγκεκριμένο αντικείμενο, συμμετέχοντας σε ειδικά προγράμματα, ύστερα από την ολοκλήρωση των κύριων σπουδών τους. Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας μέρος σε αυτά τα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αποκομίζουν ωφέλιμες γνώσεις, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα άτομα της μειονότητας εντός του εκπαιδευτικού χώρου (Νικολάου, 2008).

Επιπρόσθετα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Επιτροπή έχει ως κύρια αρμοδιότητα την πλήρη πληροφόρηση των ανθρώπων για τα θεμελιώδη δικαιώματά τους, με απώτερο σκοπό τον περιορισμό των στερεοτυπικών απόψεων και των ενδεχόμενων διακρίσεων. Η ενημέρωση πραγματοποιείται μέσω Μη κυβερνητικών Οργανώσεων και με την ενίσχυση στρατηγικών ισότητας, σε εθνική βάση σε όλα τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, προβλέπεται οικονομική στήριξη για ορισμένους Μη κυβερνητικούς οργανισμούς, που στοχεύουν στην μείωση των άνισων μεταχειρίσεων, των προκατειλημμένων πεποιθήσεων, καθώς και των οποιονδήποτε προσπαθειών καταπάτησης των δικαιωμάτων.

Στις περισσότερες χώρες, τηρείται η διδασκαλία της επικρατούσας γλώσσας, αλλά ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές μονάδες παρέχουν μαθήματα, που αναφέρονται στην ιδιαίτερη γλώσσα και τα ξεχωριστά πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών. Αυτή η τακτική ωστόσο δεν είναι εφαρμοστέα από όλες τις χώρες. Στις μέρες μας, η σημαντικότερη επιδίωξη μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών είναι να παραμείνουν αναλλοίωτες οι πολιτισμικές ταυτότητες του κάθε ατόμου της μειονότητας (Eurydice, 2004).

Βέβαια, οι αποκλίσεις που κυριαρχούν ανάμεσα στις χώρες, οι διαφορετικές πολιτικές συνθήκες και η οικονομική κατάσταση της εκάστοτε χώρας, επιφέρουν μια διαφοροποίηση αντιλήψεων. Παρά το γεγονός αυτό, εξακολουθεί να διατηρείται ο διάλογος ανάμεσα στις χώρες, έτσι ώστε να υλοποιηθούν και περαιτέρω αναβαθμίσεις και εκσυγχρονισμοί στο ζήτημα της εκπαίδευσης, στο άμεσο μέλλον.

### **3.4 Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η διαπολιτισμική τους διάσταση**

Οι έντονες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές, τα τεράστια ποσοστά διαρροής στο σύστημα εκπαίδευσης, συνδυασμένα με την ενισχυμένη μεταναστευτική

δραστηριότητα στον Ελλαδικό χώρο, συνιστούν τους κύριους παράγοντες, που οδήγησαν στη συγκρότηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

"Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι δημόσια σχολεία ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης. Απευθύνονται σε πολίτες 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Με το θεσμό αυτό παρέχεται η δυνατότητα να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου (ν.2525/1997), δίνοντας έμφαση στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων."<sup>3</sup>

Ο κύριος σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η ανάπτυξη, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, των μαθητευόμενων, αλλά και η αύξηση των ευκαιριών επαγγελματικής τους αποκατάστασης και απασχόλησης. Μερικές όμως επίσης βασικές επιδιώξεις των σχολείων αυτών, είναι οι εξής:

- Η εκ νέου σύνδεση των μαθητευόμενων με τα εκπαιδευτικά συστήματα.
- Η αποκόμιση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, που θα συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνική ανάπτυξη και ενσωμάτωση των εκπαιδευόμενων.
- Η συνεισφορά τους στην αναβάθμιση των εκπαιδευόμενων, σε επαγγελματική βάση.
- Η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των μαθητευόμενων.

Η εκπαίδευση στα σχολεία αυτά αποσκοπεί στην αποκόμιση και κατάκτηση χρήσιμων ικανοτήτων από τους μαθητευόμενους, που θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στο σύγχρονο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες αυτού και στις απαιτήσεις του σημερινού εργασιακού τομέα. Επιπρόσθετα, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των διδασκόμενων, σχετικά με το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις, αλλά και στην παρακίνηση αυτών να δείξουν ευαισθησία και ενδιαφέρον για τα ποικίλα και κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα.

---

<sup>3</sup> Διαθέσιμο στο:

<https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82>

Στα πλαίσια των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, καλλιεργείται η μέθοδος της ανοιχτής επικοινωνίας, του διαλόγου, του αναστοχασμού, αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα των εκπαιδευομένων και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται, εστιάζουν στη συνεργατική δράση, στη βιωματική μάθηση, αλλά και στην ενεργό συμμετοχή των διδασκομένων. Τέλος, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τις περισσότερες φορές, συνεργάζονται με αρκετούς αρμόδιους κοινωνικούς φορείς και ακολουθούν ένα ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης, προκειμένου να χρησιμοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι, στους οποίους υφίσταται γνώση και αυξημένη εμπειρία (Δημητρίου - Χριστίδη, 2009).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επιδιώκουν με κάθε τρόπο να επιτύχουν το στόχο τους, εφαρμόζοντας αρκετές από τις αρχές της διαπολιτισμικής συνθήκης, προσαρμοζόμενες βέβαια στις απαιτήσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Μερικές από τις σπουδαιότερες αρχές είναι: η σύνδεση με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, η ομαδοκεντρική μάθηση, η συνεργατική διδασκαλία, η διαθεματικότητα και η πλήρης συμμετοχή των μαθητευόμενων στην μαθησιακή διεργασία. Δε θα ήταν επομένως υπερβολή αν υποστηρίζαμε ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αποτελούν εξ ορισμού διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές μονάδες, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητευόμενων και στην ικανοποίηση των απαιτήσεών τους, σε μαθησιακό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, με κύρια επιδίωξη την ομαλή ένταξή τους, στην σημερινή μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπου κυριαρχούν πολλές προκλήσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται τόσο από το γενικό πληθυσμό όσο και σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διότι μεταξύ των εκπαιδευομένων υπάρχουν μακροχρόνια άνεργοι, παλιννοστούντες οι οποίοι εγκατέλειψαν το σχολείο λόγω της γλωσσικής τους αδυναμίας, μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες, γυναίκες (αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών), φυλακισμένοι και γενικότερα οποιαδήποτε άλλη ομάδα του πληθυσμού που εντάσσεται στο πλαίσιο των ευπαθών κοινωνικά ομάδων (Κώττη, 2008)

Κατά τη Lisa A. Guion και τον David C. Diehl (2010), ως πρωτογενή διάσταση της διαφορετικότητας ορίζονται τα εμφανή χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου που δεν μπορούν να αλλάξουν. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι η ηλικία, η εθνικότητα, το φύλο, ο τόπος γέννησης, η φυλή, το έθνος και άλλα. Από την άλλη στην δευτερογενή διάστασή της διαφορετικότητας ανήκουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που

είναι δυνατόν να μεταβληθούν κατά την διάρκεια της ζωής του ατόμου όπως το μορφωτικό επίπεδο, ο τόπος διαμονής, το εισόδημα, η οικογενειακή κατάσταση, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι εργασιακές εμπειρίες και άλλα. Όλα αυτά αποτελούν δείκτες διαφορετικότητας που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευόμενους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, δίνοντας έτσι μια διαπολιτισμική διάσταση στην δομή αυτή.

Στο πλαίσιο αυτής της διαφορετικότητας, οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται και από ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές διαφοροποιημένες από το γενικό σύστημα εκπαίδευση. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας οι διδακτικές μέθοδοι προσαρμόζονται ανάλογα με το είδος και το σκοπό του συγκεκριμένου σχολείου, τηρώντας μια ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις μεθόδων προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά και σε μεθόδους που χρησιμοποιούνται στους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους (Τσάφος και Χοντολίδου, 2003). Έτσι, δικαιολογείται και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας τους, καθώς υπάρχει η προαναφερθείσα ευελιξία στην μέθοδο διδασκαλίας.

Τέλος, οι στόχοι που υλοποιούνται στα πλαίσια υιοθέτησης των διαπολιτισμικών αρχών, στα σχολεία αυτά είναι οι ακόλουθοι (Δημητρίου - Χριστίδη, 2009):

- Η επίγνωση και αντίληψη των σχέσεων, που αναπτύσσονται με δυναμικό τρόπο μεταξύ ατόμων, αλλά και της σημασίας τους.
- Η αύξηση των δυνατοτήτων αποκόμισης γνώσης, με παράλληλη ενίσχυση των ευκαιριών, για ισάξια συμμετοχή στις ανταλλαγές χρήσιμης πληροφόρησης, σχετικά με τις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις, που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το αν αυτοί κατάγονται από διαφορετικές χώρες και διαθέτουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.
- Η γνωστική και συναισθηματική τόνωση των μαθητευόμενων, προκειμένου να είναι σε θέση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και να είναι αποκλειστικά οι ίδιοι υπεύθυνοι για τις ενέργειές και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν.

## **Κεφάλαιο 4: Η Συμβολή και ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

### **4.1 Εισαγωγικό πλαίσιο**

Η σημερινή κοινωνία απαρτίζεται από ένα σύνολο διαφορετικών ρόλων και οι άνθρωποι συμμετέχουν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, διαθέτοντας έναν ξεχωριστό ρόλο ο καθένας. Η έννοια «ρόλος» αφορά τις δραστηριότητες, τις ενέργειες και τους τρόπους συμπεριφοράς, που προσδοκούνται από ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, σύμφωνα με τη θέση που έχει σε κοινωνικό επίπεδο.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτές ενηλίκων και οι μαθητευόμενοι, διαθέτουν καθορισμένους ρόλους, που προκύπτουν από τα καθήκοντα, τα δικαιώματα και τις δεσμεύσεις, που αναλαμβάνουν. Εδώ και αρκετά έτη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζεται σημαντικά από τη διάρθρωση των εκπαιδευτικών κοινοτήτων, τις μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, το επίπεδο εκπαίδευσής του, αλλά και από την ίδια την παιδαγωγική πραγματικότητα (Ντούσκας, 2007).

Στο εξελιγμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα πρόσφατα χρόνια εντοπίζεται, όπως ήδη προαναφέρθηκε, μία έντονη γλωσσική, εθνική, κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαίο οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, να είναι ικανοί να διδάξουν κάτω από αυτές τις διαφορετικές συνθήκες, διαχειριζόμενοι με αποτελεσματικό τρόπο όλες αυτές τις ιδιαιτερότητες. Με άλλα λόγια, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάσουν στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη κουλτούρα και ταυτόχρονα να αναδείξουν και την πολιτισμική παράδοση των ατόμων, που προέρχονται από ξένες χώρες. Πέρα λοιπόν από τον συμβουλευτικό, επικουρικό, εποικοδομητικό και κοινωνικό του ρόλο, παρίσταται η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει και ως διαμεσολαβητής, ανάμεσα στη χώρα φιλοξενίας και τους πρόσφυγες (Σταμέλος, 1999).

### **4.2 Ο πολύπλευρος ρόλος του εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας είναι υποχρεωτικό να ασκούν ένα πολυσχιδή ρόλο, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να προετοιμάσουν τα ενήλικα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γνωστικά, διανοητικά και κοινωνικά,



προκειμένου να είναι σε θέση μετέπειτα να ενσωματωθούν και να ανταποκριθούν στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και στις τεράστιες προκλήσεις, που ενυπάρχουν σε αυτό (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ως στοχαζόμενα άτομα και υπεύθυνοι επαγγελματίες, θα πρέπει να κατευθύνουν τους ανθρώπους, που μετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία, να διαμορφώσουν ένα θετικό αίσθημα αυτοσεβασμού και να εκδηλώσουν συναισθήματα κατανόησης και συμπάθειας, προς τους αλλοδαπούς μαθητευόμενους (Tiedt, 2006).

Σε γενικές γραμμές, οι σχέσεις αλληλεξάρτησης των εκπαιδευτικών, που πρέπει να διακρίνονται για την άρτια επαγγελματική τους κατάρτιση, με τους εκπαιδευόμενους αντανακλούν τον τρόπο, με τον οποίο οι διδάσκοντες έχουν καθορίσει το δικό τους ρόλο, το ρόλο τους όσον αφορά τους στόχους της εκπαίδευσης, αλλά και όσον αφορά τη σχέση τους με τα άτομα της μειονότητας (Cummins, 2003). Έτσι, είναι αρκετά σπουδαίο το διδακτικό προσωπικό, που οφείλει να δείχνει σεβασμό στις αξίες των διδασκόμενων, να αναπτύσσει θετικές σχέσεις με αυτούς, οι οποίες θα συμβάλλουν σημαντικά στην καλύτερη μαθησιακή διαδικασία (Λυκίδη, 2012\_).

Αποτελεί αναγκαιότητα στην εποχή μας, οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων και οι μαθητευόμενοι να μαθαίνουν και να ανταλλάσσουν από κοινού ιδέες, απόψεις σχετικά με τον πολιτισμό τους ή ακόμη και να προβαίνουν στην παραγωγή καινούργιας γνώσης, εντός της εκπαιδευτικής αίθουσας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναδιαμορφώνουν τον ρόλο τους, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των διδασκόμενων, να είναι ενήμεροι για την κουλτούρα τους, να έχουν γνώση για την καθημερινότητά τους, να αντιλαμβάνονται πλήρως τους κώδικες αλληλεπίδρασης τους, καθώς και να υιοθετούν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους (Banks & Tucker, 1998). Για να επιτευχθεί όμως ένα τέτοιο ιδανικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι αναγκαία η στενή συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια των εκπαιδευόμενων, για να μπορέσουν οι πρώτοι να πληροφορηθούν με στοιχεία που δεν είναι από την αρχή γνωστά, όπως είναι για παράδειγμα ο τρόπος συμπεριφοράς των ατόμων, που διαθέτουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες.

Επιπρόσθετα, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αποδοτικά τις συνθήκες που κυριαρχούν στην μοντέρνα εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα πρέπει να επιμορφώνονται διαρκώς, σε ζητήματα που σχετίζονται με την Διαπολιτισμική

Εκπαίδευση. Αυτή η επιμορφωτική διαδικασία, που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, συνιστά προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσωμάτωση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Άρα, το έργο ενός λειτουργού της μάθησης σε μια διαπολιτισμική αίθουσα, είναι ως ένα βαθμό πετυχημένο, εάν αυτός διαθέτει τα ακόλουθα:

- Γνώσεις για τις ιδιαιτερότητες, την διαφορετικότητα των πολιτισμικών ομάδων, καθώς και για την πολιτισμική γνώση, που “κουβαλάνε” μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητευόμενοι.
- Γνώσεις για τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις και τις υπάρχουσες ρατσιστικές συμπεριφορές, έτσι ώστε να είναι σε θέση να τις περιορίσει όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Γνώσεις γενικής φύσεως, ικανότητες για εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναφορικά με αρχές και τεχνικές διαπολιτισμικής αγωγής, που μπορούν να αναπροσαρμόζονται, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα στοιχεία και τις αδυναμίες των εκπαιδευόμενων από διαφορετικά έθνη.

Συνεπώς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα, σε προγράμματα που θα εμπεριέχουν πολυπολιτισμικές αρχές, που θα αναφέρονται σε όλα τα μαθήματα, με απώτερο σκοπό να διασφαλιστεί τόσο η διαπολιτισμική τους επάρκεια, όσο και η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα.

Με τον όρο διαπολιτισμική επάρκεια νοείται κάθε γνώση που αποκομίζει ο παιδαγωγός, σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο και σχετίζεται με τους πολιτισμούς, τις παραδόσεις, αλλά και τους τρόπους ζωής των ανθρώπων, που κατάγονται από ξένες χώρες.

Από την άλλη μεριά, η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας συνδέεται άμεσα με την δυνατότητα διαχείρισης, αλλά και μετατροπής των γνώσεων της διαπολιτισμικής αγωγής, σε πρακτική υλοποίηση. Με αυτό τον τρόπο, ο διδάσκοντας θα μπορεί να ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του σημερινού εκπαιδευτικού χώρου, στον οποίο υπάρχουν πλέον και άτομα, που έχουν διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία. (Banks & Tucker, 1998)

### 4.3 Κατάλληλες και καινοτόμες πρακτικές σε μία Διαπολιτισμική Αίθουσα

Στη σημερινή εποχή, οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να ακολουθούν αποτελεσματικές και πετυχημένες πρακτικές, που θα αποσκοπούν σε μία αποδοτικότερη διδασκαλία, σε ένα πολυπολιτισμικό χώρο εκπαίδευσης.

Οι δράσεις αυτές θα έχουν ως απώτερο στόχο την αναβάθμιση της μαθησιακής διεργασίας, αλλά και την διαμόρφωση, ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων, ανάμεσα στα άμεσα εμπλεκόμενα μέρη. Επίσης, οι τεχνικές αυτές θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενεργητικής, δημοκρατικής, ελεύθερης και συνεργατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μερικά αξιολογικά παραδείγματα βέλτιστων πρακτικών είναι αυτά που (Grouws & Cebulla, 2000):

- Παρέχουν ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση σε όλους τους μαθητευόμενους, χωρίς διακρίσεις.
- Είναι επικεντρωμένες στην κατανόηση.
- Ενθαρρύνουν τους διδασκόμενους να συμμετέχουν και να προτείνουν λύσεις, σε διάφορα προβλήματα, που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.
- Δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους.
- Προάγουν τον διάλογο και την μέθοδο της ανοιχτής επικοινωνίας, ανάμεσα στα άτομα που βρίσκονται μέσα σε μία εκπαιδευτική αίθουσα.
- Καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα εργασίας και αλληλοβοήθειας, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Όσον αφορά τώρα τις καινοτόμες ενέργειες σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αυτές επικεντρώνονται στην αλλαγή αντιλήψεων, στην ενσωμάτωση καινούργιων εκπαιδευτικών μεθόδων, αλλά και στην αξιοποίηση πρωτοπόρων εκπαιδευτικών πόρων.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η χρησιμοποίηση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στη σύγχρονη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς την καθιστά πιο ενδιαφέρουσα και δίνει στους ενήλικες μαθητευόμενους επιπλέον κίνητρα για γνώση.

#### 4.4 Η εκπαίδευση των σπουδαστών σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής

Οι Παιδαγωγικές Σχολές της χώρας μας, αλλά και κάποια άλλα πανεπιστημιακά τμήματα (π.χ. Τμήμα Φιλοσοφίας, Τμήμα Φιλολογίας), στα οποία φοιτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν ενδεχομένως στην Δευτεροβάθμια ή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προετοιμάζουν τους σπουδαστές και σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Η διδασκαλία λοιπόν αυτών των πανεπιστημιακών μαθημάτων που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν επιτυχώς στις πολυπολιτισμικές καταστάσεις, που συναντώνται στις μέρες μας στις σύγχρονες εκπαιδευτικές δομές και μέσω αυτής, θα αποκομίσουν χρήσιμες γνώσεις, για τα ξεχωριστά είδη πολιτισμικής έκφρασης των μεταναστών.

Βέβαια, εκτός από την παρακολούθηση των πανεπιστημιακών μαθημάτων, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται συνεχώς, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο, τις δυσκολίες της σημερινής διαπολιτισμικής τάξης (Coelho, 2007).

Τα τελευταία έτη, έχουν βελτιωθεί σημαντικά τα περιεχόμενα και οι εκπαιδευτικοί στόχοι των μαθημάτων της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, σε αρκετές σχολές των Ελληνικών Πανεπιστημίων, έτσι ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί σφαιρικές και ουσιώδεις γνώσεις για το αντικείμενο αυτό, να είναι ικανοί να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μετέπειτα και να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην διεργασία της διαπολιτισμικής εξέλιξης.

Δεδομένου ότι η Διαπολιτισμική Αγωγή αποτελεί έναν ευρύτερο εκπαιδευτικό στόχο, που μπορεί να προσφέρει αξιόλογα ερεθίσματα στους εν δυνάμει διδάσκοντες και να προσδιορίσει καθοριστικά την ποιότητα του διδακτικού τους έργου, πολλές πανεπιστημιακές σχολές της Ελληνικής χώρας, έχουν ενσωματώσει στα Προγράμματα Σπουδών<sup>4</sup> τους, κάποια μαθήματα που εστιάζουν σε αυτή, όπως είναι και τα παρακάτω:

- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Διδακτική: που στοχεύει στην ενημέρωση των φοιτητών για τις συνεχόμενες μεταβολές των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, αλλά

---

<sup>4</sup> <https://opencourses.gr/>

και για τις καινούργιες αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη διαπολιτισμική πραγματικότητα.

- Κοινωνιολογία της Παιδείας: σχετίζεται με την πολυπολιτισμική διδακτική, αλλά και με θέματα διακρίσεων, στον εκπαιδευτικό χώρο.
- Κοινωνική Παιδαγωγική: στους μαθησιακούς στόχους αυτής περιλαμβάνεται και η πληροφόρηση των σπουδαστών για ζητήματα, όπως είναι η ένταξη και η εκπαίδευση των αλλοδαπών, που χαρακτηρίζονται από κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα.
- Αντιρατσιστική, αντισεξιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: εστιάζει στην πολιτισμική διαφοροποίηση, στον περιορισμό των προκαταλήψεων, ρατσιστικών τρόπων συμπεριφοράς, αλλά και στον σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.
- Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση: αποσκοπεί στην προετοιμασία των σπουδαστών για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθημάτων, στο σημερινό πολυπολιτισμικό χώρο της εκπαίδευσης.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι πέρα από τα μαθήματα Διαπολιτισμικής Διδακτικής, πραγματοποιούνται και ενημερωτικά σεμινάρια, αναφορικά με τις πρακτικές διδασκαλίας που θα πρέπει να εφαρμόζονται σήμερα σε τάξεις, όπου συμμετέχουν και άτομα με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η επικέντρωση στη διαπολιτισμική συνιστώσα της εκπαίδευσης εκτιμάται λοιπόν, ότι στο άμεσο μέλλον θα είναι μεγαλύτερη, εξαιτίας των αυξημένων μεταναστευτικών κινήσεων και της έντονης πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

## Κεφάλαιο 5: Βασικές Διαπολιτισμικές Δεξιότητες Εκπαιδευτή Ενηλίκων

### 5.1 Εισαγωγικό πλαίσιο

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η διαπολιτισμική κατανόηση, αλλά και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία της εποχής που ζούμε, διότι μέσω αυτών είναι δυνατόν να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπιση των σημαντικότερων αιτιών των μεγαλύτερων σύγχρονων προβλημάτων.

Η εκπαίδευση που είναι πλέον αναγκαία σε αρκετούς τομείς της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, τους βοηθάει να συνυπάρξουν με άτομα από ξένες χώρες, στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που εξηγεί γιατί είναι σημαντικό στις μέρες μας, να διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι διαπολιτισμικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην ορθή λειτουργία μιας κοινωνίας, που χαρακτηρίζεται για τις δημοκρατικές και ελεύθερες αρχές της<sup>5</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ατομική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση, την απασχόληση σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και το γνώρισμα του υπεύθυνου πολίτη στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Η ολοένα και αυξανόμενη διεθνοποίηση, οι έντονες μεταβολές και η διαρκής ενσωμάτωση πρωτοπόρων τεχνολογιών, συνεπάγονται ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει μόνο να αναβαθμίζουν τις δεξιότητες που έχουν άμεση σχέση με τη θέση απασχόλησης τους, αλλά και να κατέχουν τις γενικές ικανότητες, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και τις προκλήσεις.

Οι πιο βασικές από τις δεξιότητες αυτές άρα, είναι οι εξής (Sipitanou, A.)<sup>6</sup>:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
2. Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
3. Μαθηματική δεξιότητα και κύριες ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.

<sup>5</sup> <https://docplayer.gr/3577754-Diapolitismikes-dexiotites-gia-oloys-proetoimasia-gia-ti-zoi-mesa-s-enan-eterogeni-kosmo.html>

<sup>6</sup> Sipitanou, A. Από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων στο Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη

4. Ψηφιακή ικανότητα: αξιοποίηση της τεχνολογίας της κοινωνίας της πληροφορίας, για τους σκοπούς που αφορούν την απασχόληση, αλλά και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση γενικότερα.
5. Μεταγνωστικές δεξιότητες: η σε βάθος αποκόμιση και αφομοίωση των καινούργιων γνώσεων και ικανοτήτων.
6. Κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες, που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη.
7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα: ικανότητα ενός ανθρώπου να μετασχηματίζει τις ιδέες του σε δράση και εμπεριέχει το δημιουργικό στοιχείο, τις καινοτόμες ενέργειες και την ανάληψη ρίσκου.
8. Πολιτισμική αντίληψη και έκφραση.

## 5.2 Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικό επίπεδο

Στο πλαίσιο της κύριας εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, πέρα από την παροχή βασικών γνώσεων, είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί και η ευαισθητοποίησή τους σε διαπολιτισμικά θέματα, καθώς και να βελτιωθεί ο προσανατολισμός τους, σε διαπολιτισμική βάση και να ενισχυθεί η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Όλα τα προαναφερθέντα θα συμβάλλουν στην πραγματοποίηση μιας επιτυχούς διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Στο πλαίσιο επίσης, της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, αυτοί θα έχουν τη δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης και καλλιέργειας των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων, τονώνοντας επιπλέον την κριτική τους ικανότητα, αλλά και την ικανότητα τους να βρίσκουν κατάλληλες και ιδανικές λύσεις, σε ενδεχόμενα “διαπολιτισμικά” ζητήματα (Παπαναούμ, 2003).

Όσον αφορά μάλιστα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας, αυτή δεν είναι μονόπλευρη, αλλά αναφέρεται στην αποκόμιση ενός συνόλου γνώσεων και δυνατοτήτων, οι οποίες αφορούν τα ακόλουθα επίπεδα (Σταυρίδου, 2015):

- **Γνωστικό επίπεδο**

- Αντίληψη των πολιτισμικών παραγόντων και της σπουδαιότητάς τους για την κοινωνική μάθηση, καθώς και της επιρροής τους στον τρόπο συμπεριφοράς των ατόμων, αλλά και στον τρόπο δράσης τους κάθε φορά.
- Επίγνωση των κύριων αρχών της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

➤ Αποκόμιση γνώσεων για τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.

• **Συναισθηματικό επίπεδο**

- Αποδοχή της συνύπαρξης δύο αντικρουόμενων συναισθημάτων.
- Ανεκτικότητα σχετικά με το αίσθημα απογοήτευσης.
- Ικανότητα αντιμετώπισης αυξημένου στρες.
- Ενίσχυση του αυτοσεβασμού και της αυτοαξιολόγησης.
- Αποβολή στερεοτυπικών και προκατειλημμένων αντιλήψεων.
- Αναγνώριση της σημασίας της διαπολιτισμικής μάθησης.
- Εκτίμηση της ισότητας των διαφορετικών πολιτισμών.
- Περιορισμός των εθνοκεντρικών απόψεων.

• **Επίπεδο συμπεριφοράς**

- Επικοινωνιακή δεξιότητα.
- Ικανότητα διαμόρφωσης σχέσης αμοιβαίου σεβασμού, αποδοχής και εμπιστοσύνης με άτομα, από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, υπάρχουν δύο κύριες συνιστώσες της διαπολιτισμικής δεξιότητας, των εκπαιδευτών ενηλίκων:

**1.** Η διαπολιτισμική συνείδηση: Η έννοια αυτή αναφέρεται στη στάση αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η αποδοχή αυτή της πολιτισμικής διαφοροποίησης καθιστά τον εκπαιδευτή ενηλίκων, ως διαμεσολαβητή μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, ο διδάσκοντας θα πρέπει να καλλιεργήσει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται στην ίδια εκπαιδευτική αίθουσα. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του θα συμβάλλει κατά πολύ στην επιτυχή μαθησιακή διαδικασία, αλλά και θα παρέχει σημαντικές δεξιότητες στους ενήλικες μαθητευόμενους, που θα τους χρησιμεύσουν στην μετέπειτα ζωή τους και στην αξιοπρεπή διαβίωσή τους, σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διαπολιτισμική συνείδηση επιπλέον καθιστά απαραίτητη και την τροποποίηση αντίληψης του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων από φορέα μετάδοσης του κυρίαρχου πολιτισμού, σε μεσάζοντα μεταξύ ποικίλων πολιτισμών. Η επιθυμία για αποδοχή αυτής της αλλαγής αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα εξασφάλισης ισάξιων



ευκαιριών, δυνατοτήτων και δικαιωμάτων σε όλους τους εκπαιδευόμενους, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιομορφίες τους (Σταυρίδου, 2015).

2. Η διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, που βελτιώνεται μέσα από τον αυτό-στοχασμό. Στηρίζεται στα ακόλουθα πρότυπα, δηλαδή όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων:

- Δείχνουν ευαισθησία για τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.
- Μπορούν να αξιολογούν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Ενεργούν πάντοτε με συνείδηση και υπευθυνότητα, ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες εντός της εκπαιδευτικής αίθουσας, π.χ. πολιτισμική ποικιλομορφία και τα προβλήματα που αυτή μπορεί να επιφέρει.
- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας, διατηρώντας μια ισορροπία μεταξύ της προσήλωσης και της άρνησης αποδοχής της ετερότητας (Σταυρίδου, 2015).

Βέβαια, στην διαμόρφωση όλων των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων, πρέπει να στοχεύουν και όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και σεμινάρια, με αντικείμενο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής δεξιότητας για τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

## Κεφάλαιο 6: Έρευνες που έχουν προηγηθεί

### 6.1 Αναζήτηση σχετικών ερευνών

Κάνοντας μια αναζήτηση με τις λέξεις κλειδιά της παρούσας εργασίας εντοπίσαμε τα εξής στοιχεία. Η λέξη διαπολιτισμική εκπαίδευση περιέχονταν σε 1470 έρευνες και άρθρα της ελληνικής βιβλιογραφίας. Η λέξη διαπολιτισμικές δεξιότητες μας έδωσε 683 αποτελέσματα πολλά από τα οποία περιέχουν τον προαναφερθέντα όρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η λέξη Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μας έδωσε 2760 αποτελέσματα συγγραφικού έργου. Η λέξη εκπαιδευτής ενηλίκων εντοπίζεται σε 2190 αποτελέσματα συγγραφικού έργου. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι εργασίες που χρησιμοποιούν πέραν των δύο λέξεων- κλειδιών με την παρούσα.

Μετά την εκτενή ωστόσο αναζήτηση με τις λέξεις κλειδιά, παρουσιάζουμε τις πιο σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία δεκαετία και αφορούν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και την διαπολιτισμική επάρκεια όσων εργάζονται σε εκπαιδευτικές δομές. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών χρησιμοποιούσαν την ποιοτική μέθοδο. Παρακάτω παραθέτουμε τις εργασίες που περιέχουν κάποιες από τις λέξεις –κλειδιά της παρούσας διπλωματικής.

Όλες οι εργασίες που παρουσιάζονται με αύξουσα χρονολογική σειρά είναι και σε μεταπτυχιακό επίπεδο και χρησιμοποιούν την ποιοτική μέθοδο :

1. Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων της α/βάθμιας εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο (Αντωνοπούλου Π.,2011)
2. Διαπολιτισμική δεξιότητα και σχολική τάξη: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Μήλιου Ου., 2011)
3. Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά τους εκπαιδευτές ενηλίκων : προδιαγραφές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα καθιστά τους εκπαιδευτές ενηλίκων διαπολιτισμικά έτοιμους (Λαζαρόπουλος Α., 2012)
4. Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων : Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. (Σιμόπουλος Γ. 2014)
5. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ντέλη Ν. , 2017)

6. Η διαπολιτισμική δεξιότητα των νηπιαγωγών ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς δημόσιων νηπιαγωγείων στη Θεσσαλία (Παππά Ελ.,2017)
7. Ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτών ενηλίκων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - Η περίπτωση των εκπαιδευτών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Καβάλας (Μωυσίδου Ε., 2018)
8. Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγική (Καρυπίδου Χρ. , 2019)
9. Η δραματική τέχνη ως μέσο καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε ενήλικες (Παππά Α., 2019)
10. Η διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτή ενηλίκων μεταναστών (Μπασδάρα Φ.,2019)

Όσον αφορά την ποσοτική μέθοδο χρησιμοποιήθηκε μόνο σε συνδυασμό με την ποιοτική στις δύο παρακάτω διδακτορικές διατριβές και σε μια διπλωματική :

1. Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένη γλώσσας : μια ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πεσματζόγλου Ευ., 2014)
2. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων (Σταυρίδου - Bausewein, Γ., 2015)
3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον : ανάγκες, αντιλήψεις και ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών (Κοταδάκη, Μ., 2019)

## **6.2 Ανασκόπηση περιεχομένου σχετικών ερευνών**

Αρκετές συναφείς έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε πολλές χώρες του εξωτερικού, σε σχέση με την ετοιμότητα του διδακτικού προσωπικού, να ανταποκριθεί στις συνθήκες, που διαμορφώνονται σε μία πολυπολιτισμική εκπαιδευτική αίθουσα. Οι έρευνες που διενεργήθηκαν λοιπόν, επικεντρώθηκαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούν για τη μαθησιακή διαδικασία των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και στις διάφορες προτάσεις που συνδέονται με τη συμπληρωματική εκπαίδευσή τους, στο κομμάτι της διαπολιτισμικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα βέβαια των περισσότερων μελετών έδειξαν εμφανώς ότι αρκετοί από τους παιδαγωγούς, δεν διαθέτουν τις αναγκαίες γνώσεις, προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς, μαθητευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η ανεπάρκεια γνώσης, μπορεί να συμβάλλει στην μη αποδοτική ενσωμάτωση των αλλοδαπών, στον χώρο της εκπαίδευσης (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Όπως φάνηκε και από την έρευνα των Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, που έλαβε χώρα το 2014, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που μετείχαν σε αυτή, δεν ήταν προετοιμασμένη επαρκώς, για να διαχειριστεί με αποτελεσματικότητα, τους μετανάστες εκπαιδευόμενους. Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες παιδαγωγούς, δεν είχαν πάρει μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Walker, Shafer και Liams το έτος 2004, αποδείχθηκε ότι η αρνητική άποψη των εκπαιδευτικών για τα άτομα που διαθέτουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, είναι πιθανόν να μην αποκαλυφθεί από την αρχή της διδακτικής διαδικασίας, αλλά να παρουσιαστεί στην περίπτωση που αυτοί έρθουν αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις με τα άτομα της μειονότητας, για τις οποίες είναι τελείως απροετοίμαστοι.

Σύμφωνα επίσης με την μελέτη των Γρίβα, Στάμου και Γελαδάρη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ιδανική εκπαιδευτική πολιτική για δίγλωσσους μαθητευόμενους, είναι η ύπαρξη εξειδικευμένων διδασκόντων, σε ζητήματα διγλωσσίας. Αυτό αποδείχθηκε κυρίως από τη θετική στάση που είχαν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί, που διέθεταν την κατάλληλη επιμόρφωση, η οποία συνέβαλε σημαντικά στο να δράσουν ενισχυτικά απέναντι στους δίγλωσσους εκπαιδευόμενους.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες στις πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές κοινότητες, η πιο συνηθισμένη είναι αυτή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ο Burkett το έτος 2013, σε μία έρευνα που υλοποίησε, διαπίστωσε ότι στην επιτυχή πραγματοποίηση αυτού του είδους της διδασκαλίας, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο η διαρκής κατάρτιση των εν ενεργεία παιδαγωγών, έτσι ώστε να εκλαμβάνεται κάθε εκπαιδευόμενος ως μία ανεξάρτητη οντότητα (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος σύμφωνα με τα πορίσματα που εξήχθησαν και από άλλες παρεμφερείς έρευνες, κατατάσσεται στην πρώτη θέση για τους

διδάσκοντες, διότι προσαρμόζεται καλύτερα στις απαιτήσεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αναφέρουν και οι Γρίβα & Στάμου, το έτος 2014.

Αδιαμφισβήτητα, στη σημερινή εποχή οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται ταχύτατα και μαζί τους παρουσιάζονται ραγδαίες αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Συνεπώς, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τα τελευταία έτη παρατηρούνται σπουδαίες μεταβολές, που αποδίδονται κυρίως στις ανακατατάξεις που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες μάλιστα συμβαίνουν σε διεθνή βάση. Για να είναι επομένως, οι εκπαιδευτικοί σε θέση να εκτελέσουν αποδοτικά το έργο τους, είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται συνεχώς, προκειμένου να καταφέρουν να μεταδώσουν επιτυχώς στους ενήλικες εκπαιδευόμενους την διαπολιτισμική αγωγή. Σε αυτό το πλαίσιο, επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι μεταξύ άλλων και η μελέτη του ρόλου των διδασκόντων εντός της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και του βαθμού που η επιμόρφωση τους σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, αναβαθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Προκειμένου να υλοποιηθούν λοιπόν οι παραπάνω στόχοι, σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο, που θα βοηθήσει στην διεξαγωγή της έρευνας και στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα της διαπολιτισμικής πραγματικότητας. (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

## Ερευνητικό μέρος

### Κεφάλαιο 7 : Ποσοτική Έρευνα

#### 7.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η περιγραφή του ζητήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και του σημαντικού ρόλου του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Επίσης, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θα μελετηθούν και θα εξεταστούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και απαιτήσεις, αλλά και οι αναμενόμενες προσδοκίες και ωφέλειες που μπορούν να αποκτήσουν από τα προγράμματα επιμόρφωσης, που ενδέχεται να παρακολουθήσουν, υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, η έρευνα που γίνεται στη συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

EE1: Ποιο είναι το κατάλληλο προφίλ που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που επιβάλλει η ολοένα και αυξανόμενη εισροή ενηλίκων, που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, στη σημερινή εκπαίδευση;

EE2: Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

EE3: Ποιες είναι οι αναγκαίες παράμετροι που πρέπει να υπάρχουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη, προκειμένου να γίνεται ορθά η διδασκαλία;

EE4: Είναι σημαντικό να διδάσκονται μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

EE5: Οι ενήλικες ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με άλλα άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και έχουν διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

EE6: Ποια είναι η Διαπολιτισμική διάσταση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας;

## 7.2 Μεθοδολογία Έρευνας

### 7.2.1 Επιλογή μεθόδου

Μετά το κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης όπου παρουσιάστηκαν τα βασικά αποτελέσματα έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στην βιβλιογραφία, ακολουθεί το κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας, και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση σαν ερευνητική μέθοδος καθώς η παρούσα μελέτη ερευνάει ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (την διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση) και επομένως οι απαντήσεις του δείγματος πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές, οπότε η χρήση και η απεικόνιση αριθμητικών δεδομένων είναι ζήτημα πρώτιστης σημασίας για την επιτυχή διεκπεραίωση της μελέτης. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση.

Είναι σημαντικό να υπολογίζονται αρκετές παράμετροι του κατά την σχεδίαση έρευνας που αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην εκπαίδευση υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τα ερευνητικά αποτελέσματα: η τάξη, ο δάσκαλος, οι μαθητές, οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οικογενειακές εμπειρίες και οι αξίες και η σχολική κουλτούρα, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή έρευνας, καθιστώντας έτσι την αξία της ποσοτικής μεθόδου ιδιαίτερα υψηλή (Saiyidi Mat Roni, Margaret Kristin Merga, Julia Elizabeth Morris, 2020).

### 7.2.2 Όργανο συλλογής δεδομένων και αξιοπιστία

Για την ποσοτική μελέτη που ακολούθησε χρησιμοποιήθηκε σαν όργανο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Για την ακρίβεια, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί μια μίξη ερωτηματολογίων, και συγκεκριμένα

- του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg's Self-Esteem Scale, 2019), το οποίο αποτελείται από 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με κλίμακα από 1=Διαφωνώ απόλυτα μέχρι και 4=Συμφωνώ απόλυτα, του οποίου η αξιοπιστία και εγκυρότητα μετρήθηκε με βάση το alpha του Cronbach και η αντίστοιχη εκτίμηση είναι 0.8 (Bhy, Mohd & Yaacob, Jamil, 2006), επομένως η εγκυρότητά του είναι πολύ υψηλή και

- του ερωτηματολογίου εμπλοκής στην εργασία (Utrecht Work Engagement Scale -UWES) το οποίο αποτελείται από 9 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής διαβαθμισμένες από 0=Ποτέ μέχρι και 7=συχνά, και του οποίου η αξιοπιστία του οποίου εκτιμήθηκε 0.86 (Schaufeli, Salanova, González-Romá and Bakker, 2002), οπότε και αυτό χαρακτηρίζεται από σημαντική εγκυρότητα.

### 7.2.3 Δείγμα

Το δείγμα, όπως και αναφέρθηκε, θα είναι ένα ικανοποιητικό σώμα καθηγητών και εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας της Κεντρικής Μακεδονίας κατά το Ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 σε διάφορες ειδικότητες. Συγκεκριμένα, θα επικεντρωθούμε στα 10 ΣΔΕ με εξαίρεση τα ΣΔΕ των καταστημάτων κράτησης. Πιο συγκεκριμένα, τα ΣΔΕ τα οποία εξετάστηκαν είναι τα εξής : Κατερίνης, Σερρών, Λαγκαδά, Δενδροποτάμου, Γιαννιτσών, Νάουσας, Αλεξάνδρειας, Πυλαίας- Χορτιάτη, 1ο Σ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, 2ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης. Απάντησαν 109 εκπαιδευτικοί των παραπάνω μονάδων σε ένα ποσοστό της τάξεως του 81%.

### 7.2.4 Διαδικασία

Για τις ανάγκες της εν λόγω εργασίας διενεργήθηκε και εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας, μπορούν να συγκεντρωθούν δεδομένα από αρκετούς ανθρώπους, αλλά είναι δυνατόν παράλληλα να διασφαλιστεί και η γενίκευση των εξαχθέντων αποτελεσμάτων – συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, που δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Το εργαλείο αυτό συγκέντρωσης των δεδομένων είναι αρκετά διαδεδομένο και χρήσιμο και διευκολύνει τη συλλογή αυτών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης,



εξασφαλίζει την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με τις στάσεις των εμπλεκόμενων σχετικά με το ζήτημα που μελετάται και διερευνάται, τους κύριους προβληματισμούς αυτών και τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον ερωτώμενο πληθυσμό.

Μετά την αίτηση και την παραλαβή της έγκρισης της άδειας από την Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης- Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης - Τμήμα σπουδών προγραμμάτων και οργάνωσης εκπαίδευσης ενηλίκων, στην οποία ανήκουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Κεντρικής Μακεδονίας, μοιράστηκαν με ηλεκτρονική μορφή τα ερωτηματολόγια στους διευθυντές των ΣΔΕ με σκοπό να αποσταλούν μόνο στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ που διευθύνουν. Με αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε η συλλογή απαντήσεων από 109 άτομα.

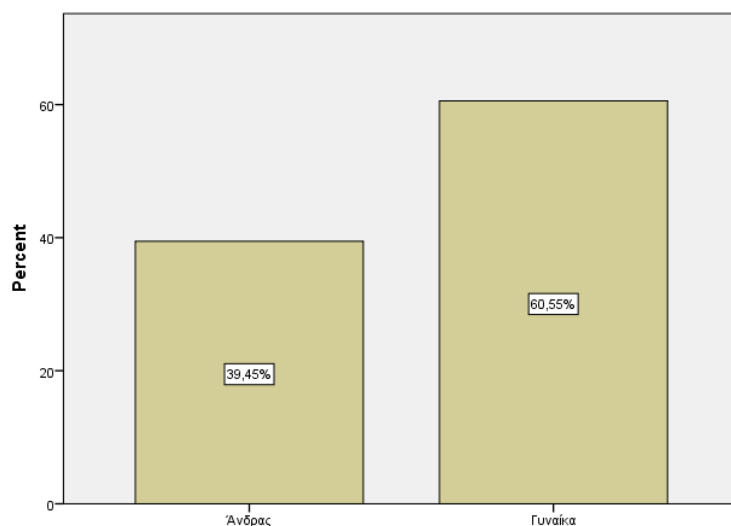
### 7.3 Αποτελέσματα

#### 7.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και επίπεδο γνώσεων

##### 7.3.1.1 Φύλο

Όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα 1, συνολικά 109 άτομα συμμετείχαν στην μελέτη, εκ των οποίων 43 άντρες ,ήτοι 39.4% και 66 γυναίκες , δηλαδή το 60,4%. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων με βάση το φύλο.

|         |         | Πίνακας 1: Φύλο |         |                    |
|---------|---------|-----------------|---------|--------------------|
|         |         | Συχνότητα       | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι | Άνδρας  | 43              | 60,6    | 39,4               |
|         | Γυναίκα | 66              | 100,0   | 100,0              |
|         | Σύνολο  | 109             | 100,0   |                    |

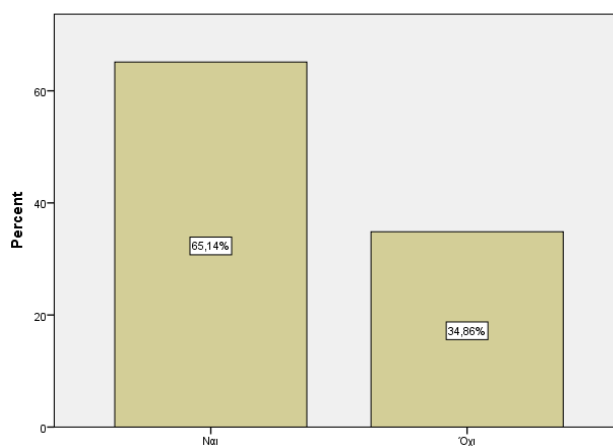


Σχήμα 1: Κατανομή των απαντήσεων με βάση το φύλο

### 7.3.1.2 Δεύτερο Πτυχίο

Ο κάτωθι πίνακας 2 μας αποδεικνύει ότι από τους συμμετέχοντες, το 65,1% είχε πτυχίο και από κάποια άλλη σχολή ενώ το υπόλοιπο 34,9% κατείχε μόλις το βασικό πτυχίο. Αυτό μας επιβεβαιώνει την διάθεση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ενηλίκων για την διαρκή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

| Πίνακας 2: Έχετε πτυχίο από κάποια άλλη σχολή; |        |           |         |                    |
|--|--------|-----------|---------|--------------------|
|  |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Ναι    | 71        | 65,1    | 65,1               |
|  | Όχι    | 38        | 34,9    | 100,0              |
|  | Σύνολο | 109       | 100,0   |                    |

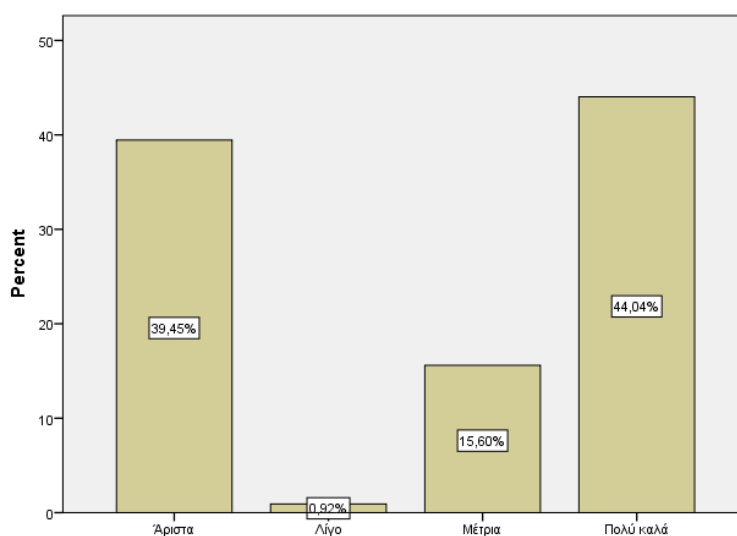


Σχήμα 2: Δεύτερο πτυχίο συμμετεχόντων

### 7.3.1.3 Γνώση της αγγλικής γλώσσας

Όσον αφορά τον βαθμό γνώσης των Αγγλικών, μόλις 1 στους 109, δηλαδή το 0,9% γνωρίζει σε περιορισμένο βαθμό Αγγλικά. Η συντριπτική πλειοψηφία γνωρίζει άριστα ή πολύ καλά αγγλικά με ποσοστά 39,4% και 44% αντίστοιχα. Η γνώση της διεθνούς γλώσσας σε τόσο μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων είναι ένα ευόιο στοιχείο για την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, καθώς το 99,1% έχει τουλάχιστον μέτρια γνώση αγγλικής γλώσσας.

|         |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---------|-----------|-----------|---------|--------------------|
| Έγκυροι | Άριστα    | 43        | 39,4    | 39,4               |
|         | Λίγο      | 1         | ,9      | 40,4               |
|         | Μέτρια    | 17        | 15,6    | 56,0               |
|         | Πολύ καλά | 48        | 44,0    | 100,0              |
|         | Σύνολο    | 109       | 100,0   |                    |

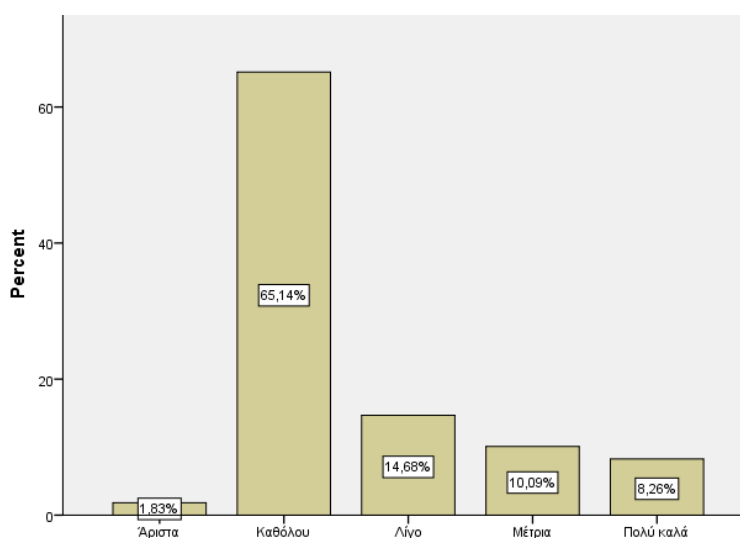


Σχήμα 3: Κατανόηση της Αγγλικής γλώσσας με βάση το δείγμα

### 7.3.1.4 Γνώση της Γαλλικής γλώσσας

Όσον αφορά την γαλλική γλώσσα, το αξιοσημείωτο ποσοστό του 71% δεν γνωρίζει καθόλου την γαλλική γλώσσα. Τα ακριβή αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

| Πίνακας 4: Γνώση της Γαλλικής Γλώσσας |           |           |         |                    |
|---------------------------------------|-----------|-----------|---------|--------------------|
|                                       |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι                               | Άριστα    | 2         | 1,8     | 1,8                |
|                                       | Καθόλου   | 71        | 65,1    | 67,0               |
|                                       | Λίγο      | 16        | 14,7    | 81,7               |
|                                       | Μέτρια    | 11        | 10,1    | 91,7               |
|                                       | Πολύ καλά | 9         | 8,3     | 100,0              |
|                                       | Σύνολο    | 109       | 100,0   |                    |



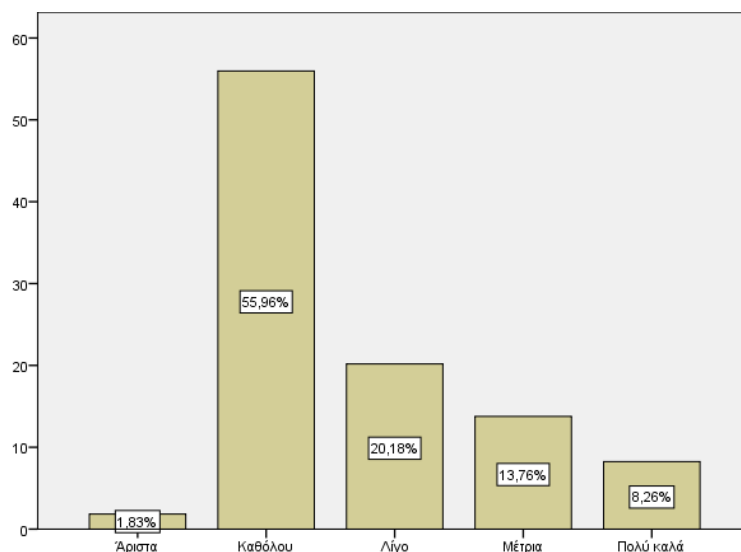
Σχήμα 4: Κατανόηση της Γαλλικής γλώσσας με βάση το δείγμα

### 7.3.1.5 Γνώση της Γερμανικής γλώσσας

Σχετικά με την κατανόηση της Γερμανικής γλώσσας και σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακας 5 , το 56% δήλωσε πως δεν την γνώριζε καθόλου, 20,2% πως την γνώριζε λίγο, 13,8% την ομιλούσε μέτρια και μόλις το 10,1% την ήξερε πολύ καλά ή και άριστα. Και εδώ παρατηρούμε μια μειωμένο βαθμό γνώσης της Γερμανικής Γλώσσας.

| Πίνακας 5: Γνώση της Γερμανικής γλώσσας |           |           |         |                    |
|---|-----------|-----------|---------|--------------------|
|   |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι                                 | Άριστα    | 2         | 1,8     | 1,8                |
|   | Καθόλου   | 61        | 56,0    | 57,8               |
|   | Λίγο      | 22        | 20,2    | 78,0               |
|   | Μέτρια    | 15        | 13,8    | 91,7               |
|   | Πολύ καλά | 9         | 8,3     | 100,0              |

|  |        |     |       |  |
|--|--------|-----|-------|--|
|  | Σύνολο | 109 | 100,0 |  |
|--|--------|-----|-------|--|

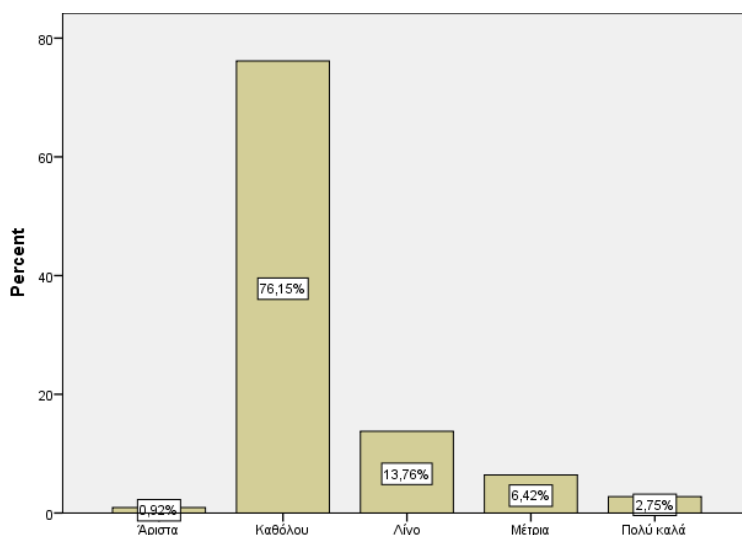


Σχήμα 5: Κατανόηση της Γερμανικής γλώσσας με βάση το δείγμα

### 7.3.1.6 Γνώση της Ιταλικής γλώσσας

Σχετικά με την ιταλική γλώσσα, ακόμα περισσότεροι ήταν όσοι δεν την μιλούσαν καθόλου. Αναλυτικότερα, 83 άτομα, ήτοι 76,1% δεν την μιλούσαν ενώ μόλις το 3,7% την μιλούσαν πολύ καλά ή Άριστα.

|         |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---------|-----------|-----------|---------|--------------------|
| Έγκυροι | Άριστα    | 1         | ,9      | ,9                 |
|         | Καθόλου   | 83        | 76,1    | 77,1               |
|         | Λίγο      | 15        | 13,8    | 90,8               |
|         | Μέτρια    | 7         | 6,4     | 97,2               |
|         | Πολύ καλά | 3         | 2,8     | 100,0              |
|         | Σύνολο    | 109       | 100,0   |                    |

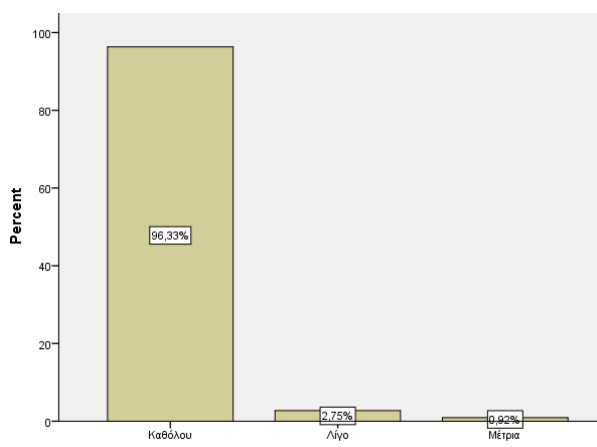


Σχήμα 6: Κατανόηση της Ιταλικής γλώσσας με βάση το δείγμα

### 7.3.1.7 Βαθμός Γνώσης της Αραβικής Γλώσσας

Σχετικά με την αραβική γλώσσα, σχεδόν όλοι, δηλαδή το 96,3% δεν την γνώριζαν ούτε στο ελάχιστο, και μόλις το 3,7% άτομα την ομιλούσαν από λίγο ως μέτρια. Είναι ένα πολύ ανησυχητικό ποσοστό, καθώς τα Αραβικά αποτελούν την μητρική γλώσσα των κύριων προσφυγικών ροών των τελευταίων ετών.

|         |         | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---------|---------|-----------|---------|--------------------|
| Έγκυροι | Καθόλου | 105       | 96,3    | 96,3               |
|         | Λίγο    | 3         | 2,8     | 99,1               |
|         | Μέτρια  | 1         | ,9      | 100,0              |
|         | Σύνολο  | 109       | 100,0   |                    |



Σχήμα 7: Κατανόηση της Αραβικής γλώσσας με βάση το δείγμα

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων έχουν δεύτερο πτυχίο καθώς και γνωρίζουν Αγγλικά. Εκεί που παρατηρείται μια ανεπάρκεια είναι στην γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας. Δεδομένου, ωστόσο, ότι η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στα οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν στοιχειώδη γνώση ελληνικών δεν αποτελεί μειονέκτημα αυτό το γεγονός. Σε περίπτωση, ωστόσο, που εν καιρώ αλλάξει το θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο των ΣΔΕ, υπάρχει πιθανότητα ανεπάρκειας στην επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους.

### 7.3.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg , η οποία είναι μια κλίμακα 10 στοιχείων που μετρά την αυτοεκτίμηση του ερωτηθέντος μετρώντας τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του. Η κλίμακα θεωρείται ότι είναι μονοδιάστατη. Όλα τα στοιχεία απαντώνται με μια μορφή κλίμακας 4 σημείων που κυμαίνεται από ισχυρή συμφωνία μέχρι ισχυρή διαφωνία.

**7.3.2.1** Αρχικά, η πρώτη ερώτηση διατυπώνει πόσο ικανοποιημένοι είναι με τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, το 62,4% συμφωνεί με αυτήν την φράση και 31,2% συμφωνεί απόλυτα. Αθροιστικά αυτό μας δίνει ένα ποσοστό 93,6 %,που αποτελεί αξιόλογο ποσοστό. Η συντριπτική πλειοψηφία είναι ικανοποιημένη με τον εαυτό τους.

| Πίνακας 8: Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου. |                 |           |         |                    |
|---|-----------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Διαφωνώ         | 7         | 6,4     | 6,4                |
|   | Συμφωνώ         | 68        | 62,4    | 68,8               |
|   | Συμφωνώ απόλυτα | 34        | 31,2    | 100,0              |
|   | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.2.2** Όσον αφορά με την προσωπική απόδοση, το 45% διαφωνούν σχετικά με την δήλωση πως κατά καιρούς θεωρούν πως δεν είναι καθόλου καλά, ενώ το 20,2% διαφωνούν απόλυτα με αυτήν την άποψη. Μόλις 33 συμφωνούν, που μεταφράζεται πως περίπου 1 στα τρία άτομα πιστεύει πως κατά καιρούς δεν είναι καθόλου καλό.

Αυτό δείχνει την διάθεση για αντικειμενοστραφή αυτοκριτική, το οποίο αποτελεί θετικό στοιχείο του χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού.

Πίνακας 9 : Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.

|         |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---------|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Έγκυροι | Διαφωνώ         | 49        | 45,0    | 45,0               |
|         | Διαφωνώ απόλυτα | 22        | 20,2    | 65,1               |
|         | Συμφωνώ         | 33        | 30,3    | 95,4               |
|         | Συμφωνώ απόλυτα | 5         | 4,6     | 100,0              |
|         | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.2.3** Κατόπιν, σχετικά με την εκτίμηση των καλών στοιχείων, το 65,1% συμφωνούν πως διαθέτουν αρκετά καλά στοιχεία σαν άτομο, και το 37,6% συμφωνούν απόλυτα με αυτήν την δήλωση. Με αναγωγή αντιλαμβανόμαστε πως ένα συντριπτικό ποσοστό της τάξεως του 99,1 % θεωρούν πως έχουν θετικά στοιχεία στον χαρακτήρα τους.

Πίνακας 10 : Αισθάνομαι πως διαθέτω κάποια καλά στοιχεία ως άτομο.

|        |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|--------|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Σύνολο | Διαφωνώ         | 1         | ,9      | ,9                 |
|        | Συμφωνώ         | 67        | 61,5    | 62,4               |
|        | Συμφωνώ απόλυτα | 41        | 37,6    | 100,0              |
|        | Έγκυροι         | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.2.4** Επίσης, τα περισσότερα άτομα θεωρούν πως είναι άξια να κάνουν πράγματα εξίσου καλά και με άλλους ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα, 49,5% συμφωνούν και 44% συμφωνούν απόλυτα, που ισοδυναμεί με ένα ποσοστό του 93,6%.

Πίνακας 11: Είμαι άξιος/α να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι.

|         |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---------|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Έγκυροι | Διαφωνώ         | 7         | 6,4     | 6,4                |
|         | Συμφωνώ         | 54        | 49,5    | 56,0               |
|         | Συμφωνώ απόλυτα | 48        | 44,0    | 100,0              |
|         | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |



**7.3.2.5** Το 88,1% διαφωνούν πως δεν έχουν πολλά στοιχεία για τα οποία να είναι περήφανοι. Και αυτό το εύρημα μεταφράζεται σε θετική γνώμη για τα στοιχεία για τα οποία οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι.

| Πίνακας 12: Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά για τα οποία να είμαι περήφανος/η. |                 |           |         |                    |
|---|-----------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Διαφωνώ         | 45        | 41,3    | 41,3               |
|   | Διαφωνώ απόλυτα | 51        | 46,8    | 88,1               |
|   | Συμφωνώ         | 8         | 7,3     | 95,4               |
|   | Συμφωνώ απόλυτα | 5         | 4,6     | 100,0              |
|   | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.2.6** Εν συνεχεία, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξεως του 85,3% επίσης διαφωνούν πως αισθάνονται πραγματικά άχρηστοι με τους εαυτούς τους, με βάση τους παρακάτω πίνακες. Άρα και πάλι στην συντριπτική πλειοψηφία δεν υπάρχει αρνητική αίσθηση για τους εαυτούς τους.

| Πίνακας 13: Αισθάνομαι πραγματικά άχρηστος/η κατά καιρούς. |                 |           |         |                    |
|--|-----------------|-----------|---------|--------------------|
|  |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Διαφωνώ         | 29        | 26,6    | 26,6               |
|  | Διαφωνώ απόλυτα | 64        | 58,7    | 85,3               |
|  | Συμφωνώ         | 14        | 12,8    | 98,2               |
|  | Συμφωνώ απόλυτα | 2         | 1,8     | 100,0              |
|  | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.2.7** Κατόπιν, τα περισσότερα άτομα συμφωνούν πως γενικά νοιώθουν να αξίζουν σαν άτομα, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλα άτομα. Αριθμητικά, 100 στους 109 συμφωνούν πολύ ως απόλυτα με την παραπάνω δήλωση και αντιστοιχούν σε ποσοστό 91,7 %.

| Πίνακας 14: Νιώθω ότι αξίζω σαν άτομο, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλα άτομα. |  |           |         |                    |
|--|--|-----------|---------|--------------------|
|  |  | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |

|         |                    |     |       |       |
|---------|--------------------|-----|-------|-------|
| Έγκυροι | Διαφωνώ            | 7   | 6,4   | 6,4   |
|         | Διαφωνώ<br>απόλυτα | 2   | 1,8   | 8,3   |
|         | Συμφωνώ            | 49  | 45,0  | 53,2  |
|         | Συμφωνώ<br>απόλυτα | 51  | 46,8  | 100,0 |
|         | Σύνολο             | 109 | 100,0 |       |

**7.3.2.8** Σχετικά με την δήλωση αν εύχονται να μπορούν να νιώσουν περισσότερο σεβασμό για το άτομό τους, το 33% των ερωτηθέντων διαφωνούν και το 34,9% διαφωνούν απόλυτα σε μια τέτοια δήλωση, και μόλις το 22,9% συμφωνούν, ενώ το 9,2% συμφωνούν απόλυτα.

| Πίνακας 15: Εύχομαι να μπορούσα να νιώσω περισσότερο σεβασμό για το άτομό μου. |                 |           |         |                    |
|--|-----------------|-----------|---------|--------------------|
|  |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Διαφωνώ         | 36        | 33,0    | 33,0               |
|  | Διαφωνώ απόλυτα | 38        | 34,9    | 67,9               |
|  | Συμφωνώ         | 25        | 22,9    | 90,8               |
|  | Συμφωνώ απόλυτα | 10        | 9,2     | 100,0              |
|  | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.2.9** Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος που αντιστοιχεί σε 102 άτομα και ποσοστό 93,6% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα πως σε συνολικό βαθμό τείνουν να αισθάνονται πως είναι μια αποτυχία, όπως υποδεικνύει ο επόμενος πίνακας .

| Πίνακας 16: Συνολικά, τείνω να αισθάνομαι ότι είμαι μια αποτυχία. |                 |           |         |                    |
|---|-----------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Διαφωνώ         | 22        | 20,2    | 20,2               |
|   | Διαφωνώ απόλυτα | 80        | 73,4    | 93,6               |
|   | Συμφωνώ         | 7         | 6,4     | 100,0              |
|   | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.2.10** Τέλος, συνολικά το 49,5% των ερωτηθέντων συμφωνούν πως σε γενικές γραμμές υιοθετούν μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και μάλιστα το 39,4%

συμφωνούν απόλυτα με την σχετική δήλωση, ενώ μόλις το 11% διαφωνούν λίγο ως απόλυτα.

| Πίνακας 17: Υιοθετώ μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου. |                 |           |         |                    |
|---|-----------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                 | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Διαφωνώ         | 10        | 9,2     | 9,2                |
|   | Διαφωνώ απόλυτα | 2         | 1,8     | 11,0               |
|   | Συμφωνώ         | 54        | 49,5    | 60,6               |
|   | Συμφωνώ απόλυτα | 43        | 39,4    | 100,0              |
|   | Σύνολο          | 109       | 100,0   |                    |

Με μια πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, μπορούμε να αντιληφθούμε πως περίπου εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους. Αυτό το γεγονός μεταφράζεται σε υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Όσον αφορά τις ιδιότητες του ατόμου, οι εκπαιδευτικοί σε συντριπτικό ποσοστό αισθάνονται καλοί. Σε συναισθηματικό επίπεδο, ένα συντριπτικά μεγάλο ποσοστό αισθάνεται σεβασμό και περηφάνια για τον εαυτό του. Παίρνουμε με αυτό τον τρόπο μια εικόνα της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών η οποία τείνει να είναι θετική.

Κατά τους Donnellan, Trzesniewski, Conger, & Conger, η υγιής αυτοεκτίμηση συνεπάγεται :

- Αντίληψη ετοιμότητας
- Αυτοπροσδιορισμό του ατόμου ως μέρος μιας πανανθρώπινης κοινότητας
- Πολιτιστικές αξίες γύρω από τα ατομικά επίτευγματα
- Ικανότητες αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων
- Επιμονή στις προκλήσεις

Σε περίπτωση, λοιπόν, που κληθούν να αντιμετωπίσουν καινούριες καταστάσεις και αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών, οι οποίες θα οφείλονται στην ένταξη των προσφυγικών ροών στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα έχουν την ανθεκτικότητα να ανταπεξέλθουν. Σε συνδυασμό με τα αποτελέσματά της έρευνας της Δημητρίου-Χρηστίδη που δείχνει υγιή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν θετικές προδιαγραφές στις εξεταζόμενες

εκπαιδευτικές δομές, έτσι ώστε να υποδεχτούν αλλοεθνείς εκπαιδευόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 7.3.3 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εμπλοκής στην εργασία

Έπειτα ακολουθούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σχετικά με την εμπλοκή στην εργασία στους επόμενους πίνακες συχνοτήτων, από τους οποίους εξαγάγαμε.

**7.3.3.1** Το πρώτο ερώτημα αφορούσε την ενέργεια που αισθάνονται στο εργασιακό περιβάλλον. Αρχικά λοιπόν, το 33,9% των ατόμων απάντησαν πως αισθάνονται πολύ συχνά γεμάτα ενέργεια στο εργασιακό τους περιβάλλον, το 25,7% δήλωσαν πως αισθάνονται πολύ συχνά, ενώ 21,1% δήλωσαν πως αισθάνονται πάντα έτσι. Αθροιστικά έχουμε ένα ποσοστό της τάξεως του 81%, το οποίο κυμαίνεται σε θετικό πρόσημο όσον αφορά την ενέργεια του στο εργασιακό περιβάλλον.

| Πίνακας 18: Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια στο εργασιακό μου περιβάλλον. |                        |           |         |                    |
|---|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Λίγες φορές τον χρόνο  | 1         | ,9      | ,9                 |
|   | Μερικές φορές τον μήνα | 19        | 17,4    | 18,3               |
|   | Μια φορά τον μήνα      | 1         | ,9      | 19,3               |
|   | Πάντα                  | 23        | 21,1    | 40,4               |
|   | Πολύ συχνά             | 37        | 33,9    | 74,3               |
|   | Συχνά                  | 28        | 25,7    | 100,0              |
|   | Σύνολο                 | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.3.2** Από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 59% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως αισθάνονται πολύ συχνά ή συχνά δυνατοί ή/και δραστήρια στο εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ η αντίστοιχη συχνότητα αυτών που δήλωσαν πως το κάνουν πάντα ήταν 23,9%, δηλαδή η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος γενικά αισθάνεται από συχνά έως πάντα δραστήρια όταν είναι στο εργασιακό περιβάλλον.

| Πίνακας 19: Αισθάνομαι δυνατός/ή και δραστήριος/α στο εργασιακό μου περιβάλλον. |                        |           |         |                    |
|---|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Μερικές φορές τον μήνα | 18        | 16,5    | 16,5               |

|  |                   |     |       |       |
|--|-------------------|-----|-------|-------|
|  | Μια φορά τον μήνα | 1   | ,9    | 17,4  |
|  | Πάντα             | 26  | 23,9  | 41,3  |
|  | Πολύ συχνά        | 37  | 33,9  | 75,2  |
|  | Συχνά             | 27  | 24,8  | 100,0 |
|  | Σύνολο            | 109 | 100,0 |       |

**7.3.3.3** Μεγάλος είναι επίσης ο αριθμός των μονάδων του δείγματος που νοιώθουν εμπλοκή και ενθουσιασμό για το επάγγελμά του, κάτι που συμβαίνει συχνά , πολύ συχνά και πάντα με σχετικές συχνότητες της τάξεως 22% , 27,5% , και 29,4% αντίστοιχα, που αθροιστικά αντιστοιχεί σε ένα ποσοστό της τάξεως του 79%.

| Πίνακας 20 : Νιώθω ενθουσιασμό για το επάγγελμά μου. |                        |           |         |                    |
|--|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|  |                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Λίγες φορές τον χρόνο  | 4         | 3,7     | 3,7                |
|  | Μερικές φορές τον μήνα | 14        | 12,8    | 16,5               |
|  | Μια φορά τον μήνα      | 5         | 4,6     | 21,1               |
|  | Πάντα                  | 32        | 29,4    | 50,5               |
|  | Πολύ συχνά             | 30        | 27,5    | 78,0               |
|  | Συχνά                  | 24        | 22,0    | 100,0              |
|  | Σύνολο                 | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.3.4** Αξιοσημείωτη είναι και η έμπνευση που νιώθουν οι ερωτηθέντες από την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, το 28,4% των ατόμων δήλωσε μάλιστα πως η δουλειά τους εμπνέει σχεδόν πάντα, το 30,2% δήλωσε πως αυτό συμβαίνει πολύ συχνά, που αθροιστικά αντιστοιχεί στο αξιόλογο ποσοστό της τάξεως του 58%. Η έμπνευση είναι ένα αναπόσπαστο προσόν για έναν εκπαιδευτικό που σκοπεύει ή και ασχολείται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

| Πίνακας 21: Η δουλειά μου με εμπνέει. |                        |           |         |                    |
|---------------------------------------|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|                                       |                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι                               | Λίγες φορές τον χρόνο  | 4         | 3,7     | 3,7                |
|                                       | Μερικές φορές τον μήνα | 11        | 10,1    | 13,8               |
|                                       | Μια φορά τον μήνα      | 5         | 4,6     | 18,3               |
|                                       | Πάντα                  | 31        | 28,4    | 46,8               |
|                                       | Πολύ συχνά             | 33        | 30,3    | 77,1               |

|  |        |     |       |       |
|--|--------|-----|-------|-------|
|  | Ποτέ   | 1   | ,9    | 78,0  |
|  | Συχνά  | 24  | 22,0  | 100,0 |
|  | Σύνολο | 109 | 100,0 |       |

**7.3.3.5** Τα περισσότερα άτομα δήλωσαν πως όταν σηκώνονται το πρωί νιώθουν πως θέλουν να πάνε στην δουλειά, με το 30,3% να δηλώνουν πως το νιώθουν συχνά, το 31,2% πολύ συχνά και το 14,7% να το αισθάνονται πάντα. Αυτοί αποτελούν ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τα επίπεδα έμπνευσης από την εργασία, τα οποία εξετάσαμε στο προηγούμενο ερώτημα.

| Πίνακας 22: Όταν σηκώνομαι το πρωί, νιώθω πως θέλω να πάω στη δουλειά. |                        |           |         |                    |
|--|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|  |                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Λίγες φορές τον χρόνο  | 5         | 4,6     | 4,6                |
|  | Μερικές φορές τον μήνα | 12        | 11,0    | 15,6               |
|  | Μια φορά τον μήνα      | 6         | 5,5     | 21,1               |
|  | Πάντα                  | 16        | 14,7    | 35,8               |
|  | Πολύ συχνά             | 34        | 31,2    | 67,0               |
|  | Ποτέ                   | 3         | 2,8     | 69,7               |
|  | Συχνά                  | 33        | 30,3    | 100,0              |
|  | Σύνολο                 | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.3.6** Σύμφωνα με τον Πίνακα 23, το 28,4% δήλωσαν πως αισθάνονται πολύ συχνά ευτυχείς όταν εργάζονται έντονα, ενώ το 31,2% δήλωσαν συχνά, και πάντα απάντησε το 19,3%. Και πάλι σε χρονική συχνότητα του εύρους συχνά έως πάντα απάντησε πως αισθάνεται ευτυχής όταν εργάζεται έντονα το ποσοστό της τάξεως του 78,9%.

| Πίνακας 23: Αισθάνομαι ευτυχής όταν εργάζομαι έντονα. |                        |           |         |                    |
|---|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Μερικές φορές τον μήνα | 13        | 11,9    | 11,9               |
|   | Μια φορά τον μήνα      | 7         | 6,4     | 18,3               |
|   | Πάντα                  | 21        | 19,3    | 37,6               |
|   | Πολύ συχνά             | 31        | 28,4    | 66,1               |
|   | Ποτέ                   | 3         | 2,8     | 68,8               |

|  |        |     |       |       |
|--|--------|-----|-------|-------|
|  | Συχνά  | 34  | 31,2  | 100,0 |
|  | Σύνολο | 109 | 100,0 |       |

**7.3.3.7** Τέλος, το 34,9% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως πάντα αισθάνονται υπερήφανα για το επάγγελμα που κάνουν και σε σχετική συχνότητα 29,4% πολύ συχνά. Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα 24 παρατηρούμε ότι αισθάνεται περήφανο για το επάγγελμά του σε χρονική συχνότητα από συχνά έως πάντα το 86,3%

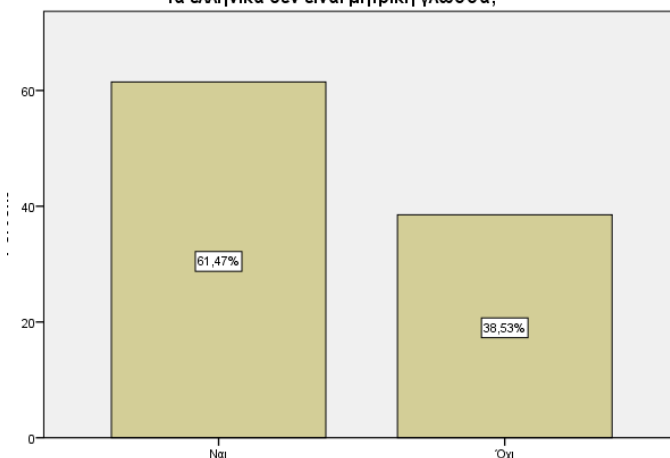
| Πίνακας 24: Αισθάνομαι περήφανος/η για το επάγγελμα που κάνω. |                        |           |         |                    |
|---|------------------------|-----------|---------|--------------------|
|   |                        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Λίγες φορές τον χρόνο  | 3         | 2,8     | 2,8                |
|   | Μερικές φορές τον μήνα | 6         | 5,5     | 8,3                |
|   | Μια φορά τον μήνα      | 3         | 2,8     | 11,0               |
|   | Πάντα                  | 38        | 34,9    | 45,9               |
|   | Πολύ συχνά             | 32        | 29,4    | 75,2               |
|   | Ποτέ                   | 3         | 2,8     | 78,0               |
|   | Συχνά                  | 24        | 22,0    | 100,0              |
|   | Σύνολο                 | 109       | 100,0   |                    |

### 7.3.4 Λοιπά αποτελέσματα

**7.3.4.1** Έπειτα, 67 (61,5%) άτομα δήλωσαν πως στις πρακτικές τους ασκήσεις έχουν εργαστεί με εκπαιδευομένους των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα (ερώτηση 6), και μόλις 38,5% δεν έχει συναντήσει παρόμοια άτομα, με βάση τον επόμενο πίνακα και γράφημα.

| Πίνακας 25: Στις πρακτικές σας ασκήσεις έχετε εργαστεί με εκπαιδευομένους των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα; |        |           |         |                    |
|--|--------|-----------|---------|--------------------|
|  |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Ναι    | 67        | 61,5    | 61,5               |
|  | Όχι    | 42        | 38,5    | 100,0              |
|  | Σύνολο | 109       | 100,0   |                    |

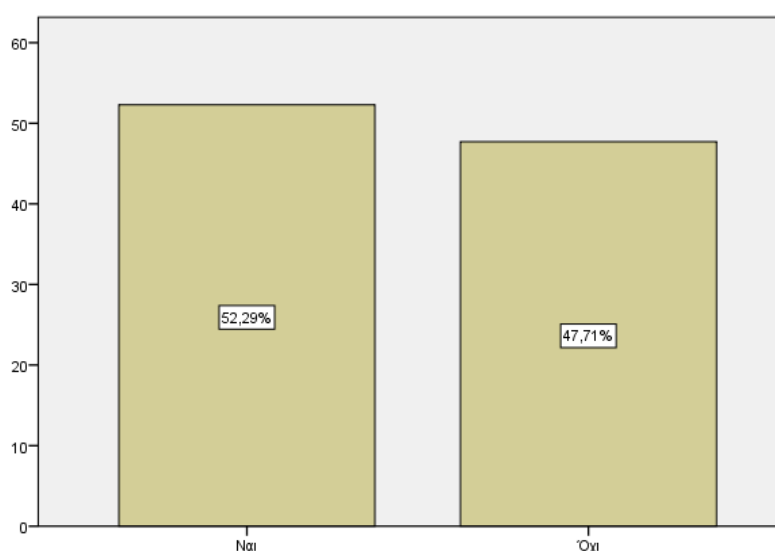
Στις πρακτικές σας ασκήσεις έχετε εργαστεί με εκπαιδευόμενους των οποίων τα ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα;



Σχήμα 8: Πρακτική άσκηση με εκπαιδευόμενους που δεν έχουν τα ελληνικά σαν μητρική γλώσσα

**7.3.4.2** Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (57, αντίστοιχο ποσοστό 52,3%) εκπαιδεύτηκαν με υλικό που περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, με βάση τον επόμενο πίνακα και γράφημα.

| Πίνακας 26: Η εκπαίδευσή σας περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση; |        |           |         |                    |
|---|--------|-----------|---------|--------------------|
|   |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Ναι    | 57        | 52,3    | 52,3               |
|   | Όχι    | 52        | 47,7    | 100,0              |
|   | Σύνολο | 109       | 100,0   |                    |



Σχήμα 9: Εκπαιδευτικό υλικό με διδακτικά αντικείμενα με θέμα την Διαπολιτισμική εκπαίδευση.



**7.3.4.3** Συγκεκριμένα, 43,1% του δείγματος δήλωσε πως θεωρεί πολύ σημαντική την επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το 39,4% πάρα πολύ σημαντική. Έχουμε ένα ποσοστό 82,5% των υποψηφίων που θεωρούν πολύ/ παρά πολύ σημαντική στην επιμόρφωση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

| Πίνακας 27: Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης |           |           |         |                    |
|--|-----------|-----------|---------|--------------------|
|  |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Ίσως      | 11        | 10,1    | 10,1               |
|  | Καθόλου   | 1         | ,9      | 11,0               |
|  | Λίγο      | 7         | 6,4     | 17,4               |
|  | Πάρα πολύ | 43        | 39,4    | 56,9               |
|  | Πολύ      | 47        | 43,1    | 100,0              |
|  | Σύνολο    | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.4.4** Σύμφωνα με τον Πίνακα 28 και όσον αφορά την σημαντικότητα των εμπλουτισμένων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Προγραμμάτων Σπουδών το 72,5% το θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό.

| Πίνακας 28: Πρόγραμμα σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης |           |           |         |                    |
|---|-----------|-----------|---------|--------------------|
|   |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Ίσως      | 17        | 15,6    | 15,6               |
|   | Καθόλου   | 4         | 3,7     | 19,3               |
|   | Λίγο      | 9         | 8,3     | 27,5               |
|   | Πάρα πολύ | 26        | 23,9    | 51,4               |
|   | Πολύ      | 53        | 48,6    | 100,0              |
|   | Σύνολο    | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.4.5** Επίσης, το 45% πιστεύουν πως ένας εκπαιδευτής για να διδάξει σε μια τέτοια τάξη θα πρέπει να έχει ίσως οικονομική στήριξη, ενώ το 36,7% θεωρεί την οικονομική στήριξη πολύ/ πάρα πολύ σημαντική. Παρατηρούμε μια κανονικότερη κατανομή απαντήσεων όσον αφορά την σημαντικότητα της οικονομικής στήριξης συγκριτικά με την επιμόρφωση και τα προγράμματα σπουδών πλούσια σε διαπολιτισμικές αρχές.

| Πίνακας 29: Οικονομική στήριξη |           |           |         |                    |
|--------------------------------|-----------|-----------|---------|--------------------|
|                                |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι                        | Ίσως      | 49        | 45,0    | 45,0               |
|                                | Καθόλου   | 7         | 6,4     | 51,4               |
|                                | Λίγο      | 13        | 11,9    | 63,3               |
|                                | Πάρα πολύ | 11        | 10,1    | 73,4               |
|                                | Πολύ      | 29        | 26,6    | 100,0              |
|                                | Σύνολο    | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.4.6** Επίσης, κάποιος εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει ειδίκευση στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση, και μάλιστα μεγάλη όπως δηλώνουν 54 από τους 109 ερωτώμενους, τάξη του 49,5%, και ελάχιστοι της τάξεως του 6,4% απάντησαν πως δεν χρειάζεται καθόλου ειδίκευση, όπως αντιλαμβανόμαστε σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα.

| Πίνακας 30: Ειδίκευση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση |           |           |         |                    |
|---|-----------|-----------|---------|--------------------|
|   |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Ίσως      | 39        | 35,8    | 35,8               |
|   | Καθόλου   | 7         | 6,4     | 42,2               |
|   | Λίγο      | 9         | 8,3     | 50,5               |
|   | Πάρα πολύ | 17        | 15,6    | 66,1               |
|   | Πολύ      | 37        | 33,9    | 100,0              |
|   | Σύνολο    | 109       | 100,0   |                    |

**7.3.4.7** Ακόμα, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει οπωσδήποτε να διαθέτει γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών πάνω σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και μάλιστα σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, όπως παραδέχονται το 66%.

| Πίνακας 31: Ένας εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει γνωστικά αντικείμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών πάνω σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας |           |           |         |                    |
|---|-----------|-----------|---------|--------------------|
|   |           | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι   | Ίσως      | 26        | 23,9    | 23,9               |
|   | Καθόλου   | 4         | 3,7     | 27,5               |
|   | Λίγο      | 7         | 6,4     | 33,9               |
|   | Πάρα πολύ | 24        | 22,0    | 56,0               |

|  |        |     |       |       |
|--|--------|-----|-------|-------|
|  | Πολύ   | 48  | 44,0  | 100,0 |
|  | Σύνολο | 109 | 100,0 |       |

**7.3.4.8** Επίσης, οι περισσότεροι συμφωνούν πως τα μαθήματα με αντικείμενο την Διαπολιτισμική εκπαίδευσης πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα σπουδών.

|  |        |           |         |                    |
|--|--------|-----------|---------|--------------------|
| Πίνακας 32: Τα μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών; |        |           |         |                    |
|  |        | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
| Έγκυροι  | Ναι    | 83        | 76,1    | 76,1               |
|  | Όχι    | 26        | 23,9    | 100,0              |
|  | Σύνολο | 109       | 100,0   |                    |

#### **7.3.4.9 Απόψεις περί ενσωμάτωσης εκπαιδευόμενων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Τέλος, ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά περιγραφικά μέτρα για τις 2 τελευταίες ερωτήσεις σχετικά με την ενσωμάτωση των εκπαιδευόμενων στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση (οι ερωτήσεις εδώ είναι διαβαθμισμένες με βάση την κλίμακα Likert, από 1=διαφωνώ απόλυτα μέχρι 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Ο μέσος όρος στην δήλωση πως οι εκπαιδευόμενοι ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με εκπαιδευομένους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς εκτιμήθηκε 4.064 (συμφωνούν πολύ με αυτήν την πρόταση), και αντίστοιχα ο μέσος όρος για το αν συμφωνούν πως τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των εκπαιδευομένων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εκτιμήθηκε επίσης υψηλός (4.13)

|   |            |            |              |                 |            |
|---|------------|------------|--------------|-----------------|------------|
| Πίνακας 33: Περιγραφικά μέτρα για την ενσωμάτωση των εκπαιδευόμενων στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση. |            |            |              |                 |            |
|   | Σύνολο     | Μέσος όρος |              | Τυπική απόκλιση | Διακύμανση |
|   | Στατιστικά | Τιμή       | Τυπικό λάθος | Τιμή            | Τιμή       |

|  |     |       |       |       |      |
|--|-----|-------|-------|-------|------|
| Οι εκπαιδευόμενοι ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς;                                   | 109 | 4,064 | ,0847 | ,8848 | ,783 |
| Θεωρείτε ότι τα Διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των εκπαιδευομένων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; | 109 | 4,138 | ,0829 | ,8657 | ,749 |
| Έγκυρο Σύνολο  | 109 |       |       |       |      |

Ολοκληρώνοντας, παρουσιάζεται το αντίστοιχο γράφημα ράβδων για τις 2 αυτές μεταβλητές.



Σχήμα 10: Ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

#### 7.4 Συσχέτιση Μεταβλητών

Στην συνέχεια εξετάστηκε αν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg έχουν σχέση με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν στην κατοχή τους δεύτερο πτυχίο, οπότε και εφαρμόστηκε το κριτήριο chi square για τον έλεγχο ανεξαρτησίας ποιοτικών μεταβλητών, ενώ το επίπεδο εμπιστοσύνης θεωρείτο  $\alpha=0.05$  (95% πιθανότητα να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί η ερευνητική υπόθεση). Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι μεταβλητές στις οποίες εντοπίστηκε

στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p < 0.05$ ) για κάθε μία από τις 10 μεταβλητές αυτοεκτίμησης του Rosenberg.

Σύμφωνα με τον επόμενο πίνακα, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg και της κατοχής δευτέρου πτυχίου (όλα τα  $p > 0.05$ ). Με άλλα λόγια, η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών δεν έχει καμία σχέση με το αν είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου.

| Πίνακας 34: Κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg για τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα αν κατέχουν δεύτερο πτυχίο ή όχι. |          |       |
|---|----------|-------|
|   | $\chi^2$ | p     |
| Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.  | 0.868    | 0.236 |
| Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.   | 0.037    | 0.521 |
| Αισθάνομαι πως διαθέτω κάποια καλά στοιχεία ως άτομο.   | 0.086    | 0.464 |
| Είμαι άξιος/α να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι.   | 1.225    | 0.183 |
| Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά για τα οποία να είμαι περήφανος/η.   | 0.037    | 0.504 |
| Αισθάνομαι πραγματικά άχρηστος/η κατά καιρούς.  | 0.166    | 0.422 |
| Νιώθω ότι αξίζω σαν άτομο, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλα άτομα.  | 0.375    | 0.340 |
| Εύχομαι να μπορούσα να νιώσω περισσότερο σεβασμό για το άτομό μου.  | 0.088    | 0.463 |
| Συνολικά, τείνω να αισθάνομαι ότι είμαι μια αποτυχία.   | 2.001    | 0.116 |
| Υιοθετώ μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.   | 0.016    | 0.529 |

## 7.5 Συζήτηση

Στην χώρα μας, εδώ και αρκετά έτη, μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ανθρώπων, μεταναστεύουν από το δικό τους περιβάλλον σε ένα ξένο και διαφορετικό για αυτούς, για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Αυτή η μεταναστατευτική τάση, ωθεί τα συγκεκριμένα άτομα στην αναζήτηση των κατάλληλων τρόπων ομαλής ένταξής τους, στη νέα κατάσταση. Έτσι λοιπόν, στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, όπου συνυπάρχουν αρκετοί και ξεχωριστοί πολιτισμοί, κυριαρχεί η πολυπολιτισμικότητα.

Βέβαια, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν παραμένει ανεπηρέαστος από τις νέες αυτές συνθήκες και την εμφάνιση διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Τα σύγχρονα λοιπόν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και οι σημερινοί εκπαιδευτικοί, πρέπει να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων και να εξασφαλίσουν την επιτυχή ενσωμάτωση τους, στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική κοινότητα.

Ακολούθως, ο ρόλος των διδασκόντων είναι ζωτικής σημασίας, για την αντιμετώπιση της καινούργιας αυτής κατάστασης, αλλά και των προκλήσεων που επιφέρει στον εκπαιδευτικό χώρο. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητη διαπολιτισμική ετοιμότητα και να εφαρμόζουν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες της διαπολιτισμικής πραγματικότητας, στην μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια ευρύτερη προσπάθεια του εκπαιδευτικού τομέα να παρέχει ισάξιες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης, σε όλους τους διδασκόμενους, χωρίς να γίνονται διακρίσεις, επειδή κάποιοι από αυτούς διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Στις μέρες μας, η πλειοψηφία των Πανεπιστημιακών Σχολών της Ελληνικής χώρας, έχουν ενσωματώσει στα Προγράμματα Σπουδών τους, αξιόλογα μαθήματα που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και να διασφαλίσουν την αποδοτική συνύπαρξη Ελλήνων και ξένων μαθητευομένων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σχεδόν ένας στους 2 είχε στο πρόγραμμα σπουδών του είχε μαθήματα σχετικά με την διαπολιτισμικότητα. Το γεγονός αυτό μας κάνει να αναλογιστούμε πως ίσως οι εκπαιδευτικοί που εξετάσαμε άνηκαν σε προγενέστερη γενιά, Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στους εκπαιδευτικούς ενηλίκων που πρόσφατά έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους.

Πιο αναλυτικά, η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με την εκπαιδευτική δομή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία κατεξοχήν χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμικότητα. Προσπαθήσαμε να εξετάσουμε το γνωστικό προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές τις δομές, να αξιολογήσουμε την ανθεκτικότητά τους σε τυχόν προκλήσεις μέσω της κλίμακας αυτοεκτίμησης, την ικανοποίηση από το εργασιακό τους περιβάλλον αλλά και τις απόψεις τους περί αναγκαίων στοιχείων της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, αλλά και της διαπολιτισμικότητας των Σχολίων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Όσον αφορά τα γνωστικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτώ ΣΔΕ παρατηρήσαμε ότι το 65,14% διαθέτει δεύτερο πτυχίο και το 99,1% γνωρίζει μέτρια έως Άριστα Αγγλικά. Ωστόσο διαπιστώσαμε φθίνοντα βαθμό γνώσεων στις υπόλοιπες ξένες γλώσσες με ελάχιστο βαθμό αυτόν της Γνώσης Αραβικών, που αποτελεί μητρική γλώσσα των κύριων προσφυγικών ροών της σύγχρονης εποχής. Ερχόμαστε σε συμφωνία με την ανάγκη εκμάθησης ξένων γλωσσών όπως αυτή διατυπώθηκε σε έρευνες που έχουν προηγηθεί. Μεγαλύτερη, ωστόσο, είναι η ανάγκη εκμάθησης των Αραβικών, της μητρικής δηλαδή γλώσσας της κύριας μάζας των μεταναστευτικών ροών.

Αν και το 82,6% θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μόνον το 52,29% διαθέτει κάποιου τέτοιου είδους επιμόρφωση. Σε έρευνες που προηγήθηκαν την περασμένη δεκαετία παρατηρείται η ίδια έλλειψη επιμόρφωσής καθώς και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σύμφωνη με τις διαπολιτισμικές αρχές(Χατζηφωτίου & Ξενοφώντος, 2014; Μωυσίδου,2018; Δράκου, 2019).Αναδεικνύουμε με αυτόν τον τρόπο την επιμόρφωση ως διαχρονική ανάγκη των εκπαιδευτικών ενηλίκων με σκοπό να ανταπεξέλθουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από διαπολιτισμικές αρχές.

Όσον αφορά την κλίμακα αυτοεκτίμησης παρατηρούμε υγιή αυτοεκτίμηση σε βαθμό της τάξεως του 90%. Η υγιής αυτοεκτίμηση συνεπάγεται την αντίληψη της ετοιμότητας, τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου ως μέλος μιας πανανθρώπινης κοινότητας, την επιμονή στις προκλήσεις, την ικανότητα αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων καθώς και την ύπαρξη πολιτισμικών αξιών γύρω από τα ατομικά επιτεύγματα (Donnellan, Trzesniewski, Conger, & Conger, 2007). Επομένως παρατηρούμε μια ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων μια

από τις οποίες η ομαλή μετάβαση των μεταναστευτικών ροών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε σύνδεση με την έρευνα που προηγήθηκε σε απόφοιτους Σχολείων Δεύτερης ευκαιρίας παρατηρήθηκε μια υψηλή αυτοεκτίμηση των αποφοίτων τους (Δημητρίου-Χριστίδη Ε, 2009). Ερχόμαστε λοιπόν με την έρευνα μας να συνεισφέρουμε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας προσθέτοντας ότι και οι εκπαιδευτικοί τους χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοεκτίμηση σε υγιή επίπεδα. Μια μελλοντική έρευνα θα ήταν ωφέλιμο να εξετάσει την συσχέτιση αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς και την συμβολή τους στην ομαλή ένταξη των αλλοεθνών εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική δομή που μελετήσαμε, καθώς εμείς εξετάσαμε την αυτοεκτίμηση από την σκοπιά τις ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε τυχόν αλλαγές λόγω των νέων δεδομένων που επιφέρουν οι υψηλές μεταναστευτικές ροές.

Μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί διαπολιτισμικής ετοιμότητας περίπου το 82,6% θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωσή σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ το 72,7% πολύ ή πάρα πολύ σημαντική την υιοθέτηση διαπολιτισμικών αρχών από τα προγράμματα σποδών. Αντίθετα σχεδόν κανονική χαρακτηρίζεται η κατανομή των απαντήσεων περί σημαντικότητας της οικονομικής στήριξης και της εξειδίκευσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Και το παρόν κομμάτι του ερωτηματολογίου έρχεται να αναδείξει το πόσο σημαντική θεωρείται η διαρκής επιμόρφωση για μια ες αεί διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν μια κατεξοχήν δομή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά την επικοινωνία μας με την Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης περί το 11% των εκπαιδευομένων προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, ποσοστό που αναμένεται να αυξηθεί σημαντικά την ερχόμενη δεκαετία δεδομένων των συνθηκών. Υπό αυτό το ποσοστό, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται θετικά στοιχεία για το επάγγελμά τους και το εργασιακό τους περιβάλλον έως πάντα σε ένα μέσο ποσοστό της τάξεως του 80%. Πιο συγκεκριμένα, αισθάνονται έμπνευση και ενθουσιασμό για το εργασιακό τους περιβάλλον με τα υψηλότερα αθροιστικά ποσοστά να νιώθουν περήφανοι, δυνατοί και γεμάτοι ενέργεια συχνά έως πάντα.

Η πλειονότητα του δείγματος γενικά αισθάνεται δραστήρια όταν είναι στο εργασιακό περιβάλλον, κάτι το οποίο είναι σημαντικό γιατί γενικά το φαινόμενο της



διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση δεν έχει μελετηθεί πολύ στην σχετική βιβλιογραφία, αν και έχει βρεθεί πως η μελέτη των διαπολιτισμικών διαφορών στον προσωπικό χώρο προσπαθεί να εντοπίσει παράγοντες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καθοδήγηση ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς να ζήσουν και να συνεργαστούν σε διεθνείς επιχειρήσεις (πχ, (Beaulieu, 2004), ενώ ελάχιστες μελέτες σχετικά με το αντικείμενο εντοπίζονται και στην διεθνή βιβλιογραφία (πχ, (Davies and Rey, 1996).

Μεγάλος είναι επίσης ο αριθμός των ατόμων που νοιώθουν εμπλοκή και ενθουσιασμό για το επάγγελμά του, κάτι που συμβαίνει συχνά, και από την περιγραφική ανάλυση προκύπτει πως το δείγμα χαρακτηρίζεται από αρκετά μεγάλη αυτοεκτίμηση, καθώς οι περισσότεροι δηλώνουν ευχαριστημένοι με αυτό που κάνουν και άνεση με τον χρόνο που αφιερώνουν στην δουλειά τους, οπότε και ευχαρίστως θα έκαναν αυτήν την δουλειά και θα ξόδευαν περισσότερο χρόνο. Επί προσθέτως, οι περισσότεροι συμφωνούν πως τα μαθήματα με αντικείμενο την Διαπολιτισμική εκπαίδευσης πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα σπουδών, και θα πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον μια εξειδίκευση σε κάποιο βαθμό, δηλαδή ειδικότητα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, κάτι το οποίο συμφωνεί και με την υφιστάμενη βιβλιογραφία (πχ, (Hiller and Woźniak, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ΣΔΕ και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι τους βαθμολόγησαν με 4,064 στα 5 ωφέλιμη τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αντίστοιχα η βαθμολογία της σημαντικότητας των Διαπολιτισμικών Σχολείων στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των εκπαιδευόμενων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ήταν 4,1 στα 5. Παρατηρούμε, λοιπόν, ένα θετικό πρόσημο από πλευράς εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμικότητα μέσα στην τάξη των ΣΔΕ.

Από τα προαναφερθέντα αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως ένας εκπαιδευτής για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. εκπαιδευόμενοι) θα πρέπει να έχει άνετο και εκφραστικό σώμα, πλατύ χαμόγελο και ασκημένη δεξιότητα σε διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδική εκπαίδευση, ανεκτικότητα, υπομονή, θετική διάθεση, μεράκι και ειδική διάθεση για να αγαπάει ότι κάνει, να ανταλλάσσει εμπειρίες με τους εκπαιδευόμενους και να τους αξιοποιεί στο μάθημά του, να μην είναι ρατσιστής και

να κατανοεί σε μεγάλο βαθμό τις διαφορετικές κουλτούρες, να μπορεί να σκεφτεί απλά και να μπει στην θέση των μαθητών για να καταλάβει τις ανάγκες τους. Ανάμεσα στις αρετές που πρέπει να διαθέτει ένας τέτοιος εκπαιδευτής είναι η παιδεία, η προσαρμοστικότητα, η φαντασία, ο σεβασμός, η κατανόηση, η υπομονή, η δημιουργικότητα

Εν κατακλείδι, σε σύγκριση με τις ποιοτικές έρευνες που προηγήθηκαν και προαναφέραμε, η περισσότερες από τις οποίες παρουσιάζουν έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων ή την απόκτησή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με μετανάστες, η παρούσα έρευνα καταλήγει σε μια θετική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτών ενηλίκων και μια θετική στάση απέναντι στην διαπολιτισμικότητα. Ακόμη, συμπεράναμε θετική εμπλοκή στο εργασιακό περιβάλλον, ανάδειξη της σημαντικότητας της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης κατά τις απόψεις των συμμετεχόντων, με χαμηλότερα ωστόσο ποσοστά κατοχής μιας τέτοιας επιμόρφωσης ή πρακτικής άσκησης με αλλοεθνείς.

Μέσω αυτής της ποσοτικής έρευνας μπορούμε να πάρουμε μια πιο σαφή και σφαιρική εικόνα για τα ποσοστά γνώσεων και δεξιοτήτων, για τα επίπεδα αυτοεκτίμησης καθώς και για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΣΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας σε μια ενδεχόμενη αλλαγή εκπαιδευτικού σκηνικού. Αν και περιοριστήκαμε στα 10 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας το ποσοστό συμμετοχής ήταν της τάξεως του 80% το οποίο είναι διόλου αμελητέο.

## **Κεφάλαιο 8: Προέκταση**

### **8.1 Ηθική και Δεοντολογία**

Ζητήθηκε και δόθηκε άδεια από την Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης άδεια επικοινωνίας με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Κεντρικής Μακεδονίας όπου διεξήχθη η εν λόγω έρευνα . Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από τον Διευθυντή τους σχετικά με το σκοπό της έρευνας και εφόσον το επιθυμούσαν (προφορική συναίνεση) συμμετείχαν σε αυτήν μέσω του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν προαιρετική και ανώνυμη και δεν ήταν δυνατόν να αναγνωρισθεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.

### **8.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Αν και η συγκεκριμένη μελέτη παρείχε ικανοποιητικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα πως οι εκπαιδευτές θα πρέπει να διαθέτουν κατάλληλη εξειδίκευση στην εκπαίδευση όπως κάποια πιστοποίηση, εν τούτοις η μελέτη έχει και κάποιους ενδεικτικούς περιορισμούς, όπως το μέγεθος του δείγματος, το οποίο δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, αλλά και την γεωγραφική τοποθεσία. Η έρευνα περιορίστηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Κεντρικής Μακεδονίας . Αυτό επιφέρει περιορισμούς στην αναγωγή σε γενικευμένες διαπιστώσεις γενικά για ολόκληρη την επικράτεια της Ελλάδας. Παράλληλα, επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά υπάρχει δυσκολία αξιολόγησης σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία.

### **8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Όπως αντιλαμβανόμαστε από τους περιορισμούς της παρούσας θα ήταν εποικοδομητική μια παρόμοια έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακά των Σχολίων Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελληνικής επικρατείας. Παράλληλα, η συγκυρία της επιδημίας στο πλαίσιο της οποίας διεξήχθη η παρούσα έρευνα έγινε επιτακτική η ανάγκη για

ψηφιακή ανασυγκρότηση στην εκπαίδευση. Έτσι, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που θα παρουσιάζει τυχόν παράλληλες ψηφιακές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, καθώς και την αντοχή τους για τυχόν παράλληλη κατάρτιση στην διαπολιτισμικότητα και τον πληροφοριακό εγγαμματισμό.

## Βιβλιογραφία

- Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. επιμ. Ευγενία Κουτσουβάνου, μετάφ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Banks, J. A. & Tucker, M. (1998). *Multiculturalism's five dimensions*. NEA Today Online.
- Beaulieu, C. (2004). Intercultural Study of Personal Space: A Case Study. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), pp.794-805.
- Bhy, Mohd & Yaacob, Mohd Jamil. (2006). *ity and reliability study of Rosenberg Self-esteem Scale in Seremban school children*. Mal J Psych. 15.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιστ. επιμ.Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφ. Σουζάνα Αργύρη, 2η έκδ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Davies, I. and Rey, M., 1996. Exploring Intercultural Approaches To Education. *European Journal of Intercultural studies*, 7(2), pp.16-23.
- Donnellan MB, Trzesniewski KH, Conger KJ, Conger RD (2007). A three-wave longitudinal study of self-evaluations during young adulthood. *Journal of Research in Personality*. Pp 453–472.
- Eldering, L. & Rothenberg, J.J. (1996). *Multicultural Education: Approaches and Practice*. In Watson, K., Modgil, C. and Modgil, S., *Education Dilemmas: Debate and Diversity*. London: Cassell.
- Grouws, D. & Cebulla, K. J. (2000). *Improving Student Achievement in Mathematics: Part 1: Research Findings*, Published by ERIC.
- Hiller, G. and Woźniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(sup1), pp.S113-S124.

Modood, T., Berthoud, R., Lakey, J., Nazroo, J., Smith, P., Virdee, S. & Beishon, S. (1997). *Ethnic Minorities in Britain: Diversity and Disadvantage*. London: Policy Studies Institute.

Sipitanou, A. (χ.χ.). *Από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων στο Νέο Θεματολόγιο Δεξιότητων για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη*.

Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. μετάφ. Πλυτά Τίνα. Αθήνα: Παπαζήσης.

Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7<sup>ος</sup>. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου – Χριστίδη, Ε. (2009). Μεταπτυχιακή εργασία: *Η Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση των Αποφοίτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

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

Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Αριθμ. Πρωτ.5953/2014.

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Δ. (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες, Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.

Κώττη, Δ. (2008). Βιοματική μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αφιέρωμα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, 35-41. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

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

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Μίτιλης, Α. & Σκαλή, Θ. (2004). *Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Σχέδιο Δράσης, «Καινούρια Αρχή»*. Αθήνα.

Μπαλασά – Φλέγκα, Ε. (2003). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της Ελληνικής Παιδείας, Μέθοδοι και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σσ. 12).

Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Βήμα*, 7(6), 28-41.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη, σελ.87-96.

Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Φιλολογος*, τ.64/91, σελ.84-97.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα.

Παπάς, Α. (1998). «*Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*». Αθήνα: Έκδοση Ατραπός.

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

Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρίδου, Γ. (2015). Διδακτορική Διατριβή: *Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τσάφος, Β. και Χοντολίδου, Ε. (2003). *Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο Λ. Βεκρής και Ε. Χοντολίδου (επιμ.) Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Μ. (2017). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Τόμος ΙΖ, τεύχος 68.



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

### Διαδικτυακές Πηγές

- Eurydice - European Commission. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Integrating\\_immigrant\\_children\\_2004\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf) (σσ. 57)
- Guion, L., & Diehl, D. (2010). *An Overview of Diversity*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:  
<http://edis.ifas.ufl.edu/FY752>
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. Πάτρα: 12ο Διεθνές Συνέδριο, 19-21 Ιουνίου 2009. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf)
- Παπαδόπουλος, Σ. (2017). *Το Νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο:  
[http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko\\_plaisio\\_diap\\_ekpshts.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshts.pdf).
- [www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)

- Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανάχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Διαθέσιμο στο:

[http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662\\_01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662_01.pdf)

- <https://docplayer.gr/3577754-Diapolitismikes-dexiotites-gia-oloys-proetoimasia-gia-ti-zoi-mesa-s-enan-eterogeni-kosmo.html>

- Wwnorton.com. 2019. Rosenberg's Self-Esteem Scale. [online]

Διαθέσιμό

<https://www.norton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm>[Accessed 11 May 2020].



## Παράρτημα

### Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Έχετε πτυχίο από κάποια άλλη σχολή;

Ναι

Όχι

### Ερωτήσεις για σημαντικές Ικανότητες:

3. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τις παρακάτω ξένες γλώσσες;

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

### 4. Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg

|    |   | Διαφωνώ<br>απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ<br>απόλυτα |
|----|---|--------------------|---------|---------|--------------------|
| 1. | Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.        |                    |         |         |                    |
| 2. | Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.                 |                    |         |         |                    |
| 3. | Αισθάνομαι πως διαθέτω κάποια καλά στοιχεία ως άτομο.               |                    |         |         |                    |
| 4. | Είμαι άξιος/α να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι. |                    |         |         |                    |
| 5. | Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά για τα οποία να είμαι περήφανος/η.     |                    |         |         |                    |
| 6. | Αισθάνομαι πραγματικά άχρηστος/η κατά καιρούς.                      |                    |         |         |                    |
| 7. | Νιώθω ότι αξίζω σαν άτομο, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με        |                    |         |         |                    |

|     |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|
|     | άλλα άτομα.  |  |  |  |  |
| 8.  | Εύχομαι να μπορούσα να νιώσω περισσότερο σεβασμό για το άτομό μου. |  |  |  |  |
| 9.  | Συνολικά, τείνω να αισθάνομαι ότι είμαι μια αποτυχία.              |  |  |  |  |
| 10. | Υιοθετώ μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.                  |  |  |  |  |

### 5.Ερωτηματολόγιο Εμπλοκής στην εργασία

|   | Ποτέ | Λίγες φορές το χρόνο | Μια φορά το μήνα | Μερικές φορές το μήνα | Συχνά | Πολύ συχνά | Πάντα |
|---|------|----------------------|------------------|-----------------------|-------|------------|-------|
| 1.Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια στο εργασιακό μου περιβάλλον.         |      |                      |                  |                       |       |            |       |
| 2.Αισθάνομαι δυνατός/ή και δραστήριος/α στο εργασιακό μου περιβάλλον. |      |                      |                  |                       |       |            |       |
| 3.Νιώθω ενθουσιασμό για το επάγγελμά μου.                             |      |                      |                  |                       |       |            |       |
| 4.Η δουλειά μου με εμπνέει.   |      |                      |                  |                       |       |            |       |
| 5.Όταν σηκώνομαι το πρωί, νιώθω πως θέλω να πάω στη δουλειά.          |      |                      |                  |                       |       |            |       |
| 6.Αισθάνομαι ευτυχής όταν εργάζομαι έντονα.                           |      |                      |                  |                       |       |            |       |
| 7.Αισθάνομαι περήφανος/η για το επάγγελμα που κάνω.                   |      |                      |                  |                       |       |            |       |

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

Ναι

Όχι

7. Η εκπαίδευσή σας περιελάμβανε διδακτικά αντικείμενα με θέμα τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι

Όχι

**Ερωτήσεις για την Διαπολιτισμικότητα:**

Ένας εκπαιδευτής για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη (τάξη που φοιτούν γηγενείς, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, αθίγγανοι κ.τ.λ. εκπαιδευόμενοι) χρειάζεται.....

8...επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Καθόλου

Λίγο

Ίσως

Πολύ

Πάρα πολύ

9...πρόγραμμα σπουδών πλούσιο σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Καθόλου

Λίγο

Ίσως

Πολύ

Πάρα πολύ

10...οικονομική στήριξη

Καθόλου

Λίγο

Ίσως

Πολύ

Πάρα πολύ

11...ειδίκευση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Καθόλου

Λίγο

Ίσως

Πολύ

Πάρα πολύ

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

Καθόλου

Λίγο

Ίσως

Πολύ

Πάρα πολύ

*Ερωτήσεις για την Αξία Διδασκαλίας:*

13.Τα μαθήματα με αντικείμενο τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών.;

*Ναι*

*Όχι*

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

Καθόλου      1      2      3      4      5      Πάρα πολύ

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

Καθόλου      1      2      3      4      5      Πάρα πολύ