



**ΠΜΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η έννοια της «ετερότητας» όπως την αντιλαμβάνονται οι  
εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΛΕΙΩ ΜΑΝΤΙΟΥ (ΑΕΜ 965)**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΟΜΝΑ ΜΙΧΑΗΛ, Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.**

**Α΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΣΩΤΗΡΙΑ ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν.**

**Β΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΤΣΑΚΙΡΙΔΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Μ.**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2019**

Όνοματεπώνυμο: Κλειώ Μαντιού

A.E.M.: 965

Ηλεκτρονική διεύθυνση: madioukleio7@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η έννοια της «ετερότητας» όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 20.5.2019

Ο/Η δηλών/ουσα Κλειώ Μαντιού

Copyright © Κλειώ Μαντιού 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γεγονός πως κατά τη σύγχρονη εποχή η είσοδος αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στις ελληνικές σχολικές μονάδες γίνεται ολοένα και εντονότερη. Πρόκειται για ένα γεγονός το οποίο προκύπτει ως απότοκος του ολοένα και εντονότερου πολιτισμικού πλουραλισμού ο οποίος παρατηρείται επί της ελληνικής κοινωνίας.

Ως εκ τούτου, η έννοια της ετερότητας συνοδευόμενη από επιπρόσθετες έννοιες όπως αυτή της ταυτότητας, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, απασχολούν σε ιδιαίτερα έντονο βαθμό ζητήματα τα οποία καθίστανται άμεσα συνυφασμένα με τον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, επιβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη η ακολούθηση και εφαρμογή μιας εξειδικευμένης εκπαιδευτικής πρακτικής επί της οποίας θα καθίσταται δυνατή η ανταπόκριση και η κάλυψη του συνόλου των επιμέρους αναγκών επί του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου.

Επιπροσθέτως, μέσω των εν λόγω εξειδικευμένων εκπαιδευτικών πρακτικών η υιοθέτηση των οποίων κρίνεται απαραίτητη, θα δοθεί η δυνατότητα στους αλλοδαπούς και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές να ενταχθούν ομαλά τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην ελληνική κοινωνία.

Πρόκειται για μια διαδικασία επί της οποίας ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η εκάστοτε σχολική μονάδα όσο και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να επιτελέσουν το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους λειτουργήμα επί σχολικών τάξεων οι οποίες απαρτίζονται όχι μόνο από ημεδαπούς αλλά και από αλλοδαπούς μαθητές.

Επί της παρούσας πτυχιακής εργασίας πρόκειται να εμβαθύνουμε στο ζήτημα της ετερότητας των πολυπολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών και στον τρόπο με

τον οποίο η εν λόγω έννοια αντιμετωπίζεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επί της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας.

*Λέξεις-κλειδιά: Πολιτισμική ετερότητα, Πολιτισμικός πλουραλισμός, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Πολυπολιτισμικότητα, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

## **ABSTRACT**

It is a fact that in modern times the admission of foreign and culturally diverse pupils to Greek schools is becoming more and more intense. This is a fact that emerges as a result of a steadily increasing cultural pluralism observed in Greek society.

Hence, the notion of ‘otherness’, coupled with additional concepts such as ‘identity’, ‘racism’ and ‘xenophobia’, are of particular concern in matters directly related to the field of education. Thus, it is imperative to follow and apply a specialized educational practice in which it will be possible to respond and meet all the individual needs within the modern social framework.

Additionally, through these specialized educational practices whose adoption is deemed necessary, foreign and culturally diversified students will be able to integrate smoothly both in the Greek educational system and in Greek society.

This is a process in which both the school unit and the teachers who are called upon to perform their teaching and educational function on school classes, composed not only of native but also of foreign pupils, play a particularly important role.

In the context of this dissertation, we are going to look at the question of the otherness of multicultural diversified pupils and the way in which this concept is addressed by both teachers and primary school pupils in the context of modern Greek reality.

*Keywords: Cultural diversity, Cultural pluralism, Intercultural education, Multiculturalism, Primary education.*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Πριν την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίησή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κα. Μιχαήλ, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της σε όλο το διάστημα της εκπόνησής της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς που με στήριξαν τα τελευταία χρόνια στην επαγγελματική και προσωπική μου ζωή για όλη τη κατανόηση που έδειξαν και ειδικότερα, το στενό οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον.

Αδιαμφισβήτητα, η παρουσία τους δίπλα μου και η εν γένει στήριξή τους ήταν και θα είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για εμένα όσο και για την πρόοδό μου.

Ευχαριστώ.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ .....	12
1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ.....	12
1.2 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ.....	16
1.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	20
1.4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	27
2.1 ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	27
2.2 ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ .....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	35
3.1 ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	35
3.2 ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	38
3.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	40

3.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΚΕΛΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	43
4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	43
4.3 ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
4.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	45
4.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ.....	51
4.6 ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΤΕΣΤ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	52
4.7 ΔΙΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	53
4.8 ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	54
4.9 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
4.10 ΗΘΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ.....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ & ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	81



## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1. Αρχές και Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πηγές: Νικολάου, 2011; Μάρκου, 1996; Μάρκου & Παρθένης, 2011) .....	39
--	----

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Σχεδιάγραμμα 1. Μοντέλο του Schein (Πηγή: Ιδίας Επεξεργασίας) .....	20
Σχεδιάγραμμα 2. Κατηγοριοποίηση Ρατσισμού (Πηγή: Ιδίας Επεξεργασίας) .....	25

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Επί της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας τόσο οι σχολικές μονάδες και οι επ' αυτών εκπαιδευτικοί, όσο και η γενικότερη κοινωνία, έρχονται αντιμέτωποι με το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερότητας. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο προκαλείται επί της ολοένα και αυξανόμενης εισόδου αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη χώρα μας. Πρόκειται για πληθυσμούς οι οποίοι απολαμβάνουν ισότιμα δικαιώματα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στους υπόλοιπους τομείς της καθημερινής πραγματικότητας της εκάστοτε χώρας υποδοχής και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους ημεδαπούς πολίτες.

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία πρόκειται να εμβαθύνουμε στο ζήτημα της ετερότητας όπως η εν λόγω έννοια καθίσταται αντιληπτή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο κι από τους μαθητές της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω είναι ιδιαίτερα επίκαιρο, ενώ επ' αυτού στη χώρα μας δεν θεωρείται ότι έχουν ληφθεί όλα τα απαιτούμενα μέτρα προκειμένου να καταστεί ομαλή και ταχύτερη η ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Για τον λόγο αυτό το συγκεκριμένο ζήτημα προσέλκυσε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον.

Για λόγους πληρέστερης αποτύπωσης και ανάλυσης του συγκεκριμένου θέματος με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούμε, η διερεύνηση αυτού θα έχει διττή μορφή. Αναλυτικότερα, πρόκειται να διενεργηθεί αφενός βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφετέρου πρωτογενής διερεύνηση μέσω της χρησιμοποίησης ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα, επί του πρώτου κεφαλαίου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας πρόκειται να αναφερθούμε σε μια σειρά επιμέρους βασικών εννοιολογικών προσεγγίσεων, όπως είναι η έννοια της

ταυτότητας, και όλων των μορφών που δύναται να πάρει (εθνική/εθνοτική, κοινωνική, πολιτισμική, θρησκευτική. Επιπροσθέτως, πρόκειται να εμβαθύνουμε τόσο στην έννοια του πολιτισμού όσο και στην έννοια της κουλτούρας. Κατόπιν, θα αναλυθούν οι βασικές έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας οι οποίες αποτελούν και το επίκεντρο της παρούσας πτυχιακής εργασίας, αναφορικά με την εκπαιδευτική τους διάσταση. Ακολουθεί η ανάλυση της έννοιας του λεγόμενου κοινωνικού στιγματισμού ο οποίος απαρτίζεται από τον ρατσισμό και την υπόσταση προκαταλήψεων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας, πρόκειται να αναφερθούμε στα δημοφιλέστερα εκπαιδευτικά μοντέλα τα οποία ακολουθούνται επί του ενυπάρχοντος πολιτισμικού πλουραλισμού. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται να εμβαθύνουμε στο λεγόμενο αφομοιωτικό μοντέλο, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας επικεντρώνεται σε αυτήν καθ' αυτήν την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά, αναφέρουμε τις βασικές νομοθετικές διατάξεις οι οποίες διέπουν το συγκεκριμένο τύπο εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια αναφέρονται οι αρχές και οι στόχοι της. Κατόπιν, ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το γεγονός της αναφοράς του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει αφενός η σχολική μονάδα και αφετέρου ο εκπαιδευτικός κατά την ορθή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της ομαλής ενσωμάτωσης των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, ακολουθεί το ερευνητικό σκέλος της παρούσας πτυχιακής εργασίας, η μεθοδολογία και τα επιμέρους στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν, καθώς επίσης και η ανάλυση του δείγματος το οποίο επιλέχθηκε, το εργαλείο πρωτογενούς διερεύνησης το οποίο χρησιμοποιήθηκε και τα προκύπτοντα ζητήματα ηθικής τα οποία διασφαλίζουν αφενός τον ερευνητή και αφετέρου τους συμμετέχοντες.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

## 1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Αρχικά, διευκρινίζεται ότι οι ενυπάρχουσες ταυτότητες διακρίνονται σε κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές και εθνικές.

Η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου καθίσταται άμεσα συνυφασμένη με την εν γένει ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην ηλικιακή ένταξη, στην ένταξη του ατόμου σε μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη, σε ένα κράτος κλπ. Δίχως την υπόσταση της κοινωνικής του ταυτότητας ένα άτομο δεν είναι εφικτό να προσανατολιστεί επαρκώς στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα, ούτε είναι εφικτός ο κοινωνικός εντοπισμός του. Στο σημείο αυτό ωστόσο, αξιολογείται κρίνεται να αναφερθεί το γεγονός του ότι η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας δεν καθίσταται απόλυτα συνυφασμένη μόνο με τα άτομα τα οποία απαρτίζουν ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά παράλληλα αντιπροσωπεύει και οιαδήποτε ενυπάρχουσα ομάδα του εν λόγω κοινωνικού συνόλου. Στο σημείο αυτό μάλιστα, διαφαίνεται και η ιδιομορφία της έννοιας της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία οφείλεται στο γεγονός του ότι καθίσταται άμεσα συνυφασμένη την ίδια χρονική στιγμή με δύο αμοιβαίως αποκλειόμενες έννοιες: αυτήν του εγκλεισμού και αυτή του αποκλεισμού (Cuche, 2001).

Έτσι, καθίσταται απόλυτα αντιληπτό το γεγονός του ότι η ομάδα στην οποία υπάγεται ως μέλος ένα άτομο, δύναται να αποτελέσει αντιπροσωπευτικό παράγοντα της κοινωνικής του ταυτότητας με δύο τρόπους. Αφενός, ορίζοντας πιο είναι το συγκεκριμένο άτομο και αφετέρου ορίζοντας τι δεν είναι το συγκεκριμένο άτομο.

Η διαδικασία διαμόρφωσης μιας απόλυτα ξεκάθαρης ταυτότητας πολιτισμικής φύσεως δεν θεωρείται απλοποιημένη διαδικασία διότι προαπαιτείται η κατανόηση και

η αναγνώριση από την πλευρά του ατόμου τόσο των στάσεων τις οποίες το ίδιο πρεσβεύει, όσο και των υφιστάμενων εσωτερικών συγκρούσεων του.

Προκειμένου να διενεργηθεί το συγκεκριμένο στάδιο απαιτείται η προγενέστερη κριτική προσέγγιση, από την πλευρά του εν λόγω ατόμου, τόσο το δικού του πολιτισμού όσο και των επιμέρους διαφοροποιημένων πολιτισμών, γεγονός με το οποίο συμφωνούν και οι Smith&Bond (2005) (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996), μέσω της εν λόγω διαδικασίας το άτομο έχει την δυνατότητα της εκμάθησης της αποδοχής του ίδιου του εαυτού μέσω της ανάπτυξης επιμέρους ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στοιχείων τα οποία κρίνονται απαραίτητα για λόγους αποδοχής αλλά και θετικότερης αντίδρασης του εκάστοτε ατόμου σε οιοδήποτε προκύπτουν πολιτισμικά διαφοροποιημένο στοιχείο. Η εν λόγω εκμάθηση αποτελεί στοιχείο το οποίο αναφέρεται και στα πλαίσια της μελέτης των Smith&Bond (2005).

Οι ταυτότητες δεν είναι στατικές αλλά δυναμικές όπως και οι κουλτούρες. Εξελίσσονται διαρκώς, ενώ παράλληλα η διαμόρφωση τους προσαρμόζεται στις εκάστοτε υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες.

Στο σημείο αυτό, και για λόγους αποφυγής φαινομένων αποκλεισμού καθώς επίσης και στιγματισμού ορισμένων ατόμων τα οποία χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες πολιτισμικές ταυτότητες, θεωρείται σκόπιμη η αναφορά συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στοιχείων, σχετικών με το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας, μέσω της υπόστασης των οποίων εντείνεται ο προσωρινός χαρακτήρας της.

Έτσι, είναι εφικτό κάποια άτομα να εμφανίζουν τα κάτωθι επιμέρους χαρακτηριστικά στοιχεία:

- Ταύτιση με περισσότερες από μία ομάδες πολιτισμικής φύσεως

- Αλλαγή της πολιτισμικής τους ταυτότητας
- Υπαγωγή σε νέο πολιτισμικό περιβάλλον
- Ανάπτυξη δυνατότητας μετακίνησης μεταξύ πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων, δίχως την ουσιαστική απώλεια της προσωπικής ατομικής πολιτισμικής τους ταυτότητας

(Νικολάου, 2011; Δαμανάκης, 1999).

Προτού αναφερθούμε στην έννοια της θρησκευτικής ταυτότητας, σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί το γεγονός του ότι η θρησκεία θεωρείται ως μια έννοια η οποία είτε δημιουργείται από ένα άτομο ως προϊόν κοινωνικής κατασκευής είτε εναλλακτικά, γνωστοποιείται στο εν λόγω άτομο. Μάλιστα, στην δεύτερη περίπτωση αναφερόμαστε στην έννοια της λεγόμενης αποκαλυπτικής θρησκείας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποκαλυπτικών θρησκειών είναι ο ισλαμισμός, ιουδαϊσμός, καθώς επίσης και ο χριστιανισμός (Ζαμπέτα, 2003).

Όπως αναφέρθηκε από τον Turner (1991:68) «...ως θρησκεία ορίζεται το σύστημα συμβόλων και αξιών η υπόσταση των οποίων δημιουργεί συναισθηματικές επιδράσεις στους ανθρώπους, ενοποιώντας τους σε μια ευρύτερη κοινότητα και δεσμεύοντας τους αναφορικά με ζητήματα επίτευξης συγκεκριμένων συλλογικών στόχων».

Αναφορικά με το ζήτημα της θρησκευτικής ταυτότητας, χαρακτηρίζεται από την ίδια μη στατικότητα η οποία χαρακτηρίζει τόσο την κοινωνική όσο και την πολιτισμική ταυτότητα και απαρτίζεται από επιμέρους στοιχεία όπως είναι η διδασκαλία, το δόγμα, η πίστη και η λατρεία, γεγονός το οποίο υποστηρίζεται από τους Βέρνικος & Δασκαλοπούλου (2002) και με το οποίο ταυτίζεται και ο Turner (1991).

Μέσω της θρησκευτικής ταυτότητας ορίζεται τόσο η ουσία όσο και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιμέρους πολιτισμών, οι οποίες μάλιστα είναι

ακόμα εντονότερες σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η θρησκευτική ταυτότητα συμπίπτει με γλωσσική διαφοροποίηση και παράλληλα είναι εμπλουτισμένη από ιστορικά στοιχεία πολέμων και διωγμών(Βέρνικος& Δασκαλοπούλου, 2002).

Ως εκ τούτου, η θρησκευτική ταυτότητα ενός ατόμου μπορεί να καθορίσει και την εξωτερική εμφάνιση αυτού, γεγονός το οποίο εντείνει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανωτέρω αναφερόμενες διαχωριστικές γραμμές.

Όταν ομιλούμε περί εθνικής ταυτότητας, αναφερόμαστε σε εκείνη την κατηγορία των επιμέρους υπάρχουσών κοινωνικών ταυτοτήτων καθώς επίσης και στις κοινές ιδιότητες στις οποίες διαθέτουν επιμέρους μέλη από τα οποία απαρτίζεται ένα κράτος (Γκότοβος, 2002).

Εν ολίγοις, οι εν λόγω ιδιότητες είναι οι κάτωθι:

- Κοινός θεσμός
- Απόλυτα οριοθετημένες γεωγραφικές περιοχές
- Ενιαίος κώδικας δικαιωμάτων
- Ενιαίος κώδικας υποχρεώσεων (Γκότοβος, 2002).

Η εθνική ταυτότητα του εκάστοτε ατόμου προσδιορίζεται κυρίως από το κριτήριο της κοινής καταγωγής.

Πρόκειται για ένα κριτήριο το οποίο δεν υφίσταται στην περίπτωση της θρησκευτικής ταυτότητας. Στην βάση του συγκεκριμένου κριτηρίου μάλιστα, αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός του ότι αναπτύσσονται αρχές επί των οποίων δημιουργούνται αφενός σταθερές και αφετέρου αέναες διακρίσεις και διαρκείς αποκλεισμοί.

Η εθνική ταυτότητα, όπως ήδη αναφέρθηκε για την θρησκευτική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου, δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, αλλά από διαχρονική ευελιξία, καθώς με την πάροδο του χρόνου υπόκειται σε μεταβολές και



μεταρρυθμίσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως προσαρμοστικές επί των εκάστοτε υπαρχουσών συνθηκών.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω πληροφοριακά στοιχεία, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η εθνική ταυτότητα διακατέχεται από τα κάτωθι επιμέρους χαρακτηριστικά:

- Βασίζεται στην υπόσταση ενός συλλογικού ιστού. Αυτό σημαίνει πως μέσω της εθνικής ταυτότητας γίνεται άμεση αναφορά σε ζητήματα κοινής καταγωγής, κοινών παραδόσεων και κοινής ιστορίας η οποία αντιπροσωπεύει το εκάστοτε έθνος

- Προχωρεί στην ιεράρχηση, την οργάνωση αλλά και την ανασύνθεση των εξατομικευμένων ταυτοτήτων των ατόμων

(Θεοδωρίδης, 2001; Κουλούρη, 2009).

## **1.2 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ**

Αδιαμφισβήτητα, ο πολιτισμός ο οποίος υφίσταται επί της σύγχρονης εποχής διακατέχεται από έντονη πολυμορφικότητα ενώ παράλληλα οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις οι οποίες παρατηρούνται πληθαίνουν σε ολοένα και εντονότερο βαθμό (Γεωργογιάννης, 2008).

Επί της έννοιας του πολιτισμού και επί της διαθέσιμης βιβλιογραφίας παρατηρείται η απουσία ενός ευρέως και κοινώς αποδεκτού ορισμού. Ο λόγος έγκειται στην δυσκολία απόδοσης ενός κοινού ορισμού στην έννοια του πολιτισμού λόγω του ότι επί της εν λόγω έννοιας ενσωματώνεται η ουσιαστική αποτύπωση της ταυτότητας του εκάστοτε ατόμου καθώς επίσης και του τρόπου με τον οποίο αυτό το άτομο διαβιώνει και υφίσταται τόσο σε μια κοινωνία όσο και στον ευρύτερο κόσμο. Είναι γεγονός πως η έννοια του πολιτισμού προέρχεται τόσο από μία σειρά

διαφοροποιημένων επιμέρους αντιλήψεων οι οποίες πρεσβεύτηκαν από την πλευρά των ατόμων διαμέσου της εμπειρίας και των βιωμάτων τους αλλά και μέσω της παρατήρησης του τρόπου με τον οποίο πρέπει να ζουν και να συνυπάρχουν ως μια ενιαία ομάδα και κοινότητα επί της οποίας η αλληλεπίδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη καθίσταται αναπόφευκτη (Hollins, 2007).

Μία ολοκληρωμένη περιγραφική αποτύπωση της έννοιας του πολιτισμού συμπεριλαμβάνει αφενός τα εσωτερικά και αφετέρου τα εξωτερικά προσδιοριστικά κριτήρια αυτής. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε τόσο στις αξίες, όσο και στους επιμέρους κανόνες και τρόπους κοινωνικοποίησης αλλά και στις εκάστοτε υπάρχουσες συμπεριφορές (Πορτελάνος, 2015).

Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός ο οποίος αποδόθηκε στην έννοια του πολιτισμού από την πλευρά της UNESCO. Πιο συγκεκριμένα, επί του συγκεκριμένου ορισμού αναφέρεται ότι ως πολιτισμός ορίζεται το σύνολο των επιμέρους εξατομικευμένων υλικών, συναισθηματικών και πνευματικών χαρακτηριστικών στοιχείων τα οποία υφίστανται επί μιας στενότερης ή μιας ευρύτερης κοινωνίας, καθώς επίσης και έννοιες όπως είναι η τέχνη, τα γράμματα, ο τρόπος διαβίωσης και συμβίωσης, οι αξίες, οι παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα, οι αρχές και τα πιστεύω (UNESCO, 2001).

Ένας επιπρόσθετος ενδιαφέρων ορισμός της έννοιας του πολιτισμού ο οποίος εντοπίζεται επί της σύγχρονης βιβλιογραφίας έγκειται στο γεγονός του ότι ο πολιτισμός αναφέρεται σε μια σύνθετη και δυναμική έννοια η οποία είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη και η οποία απαρτίζεται από ένα σύνολο συμπεριφορών και αξιών, κανόνων και αρχών, ομιλιών και διαλέκτων, καθώς επίσης και μη λεκτικών επικοινωνιών, ενώ επί αυτού γεννάται η ευκαιρία μεταβίβασης της εκάστοτε υφιστάμενης γνώσης σε κάθε επόμενη γενιά και παράλληλα ασκείται έντονη επιρροή στον τομέα της εκπαίδευσης (Banks, 2001).

Στο σημείο αυτό, αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός του ότι επί της σύγχρονης εποχής όπως άλλωστε προαναφέρθηκε παρατηρείται ολοένα και συχνότερα το

φαινόμενο της συνύπαρξης ατόμων με πολιτισμική διαφοροποίηση επί του ίδιου γεωγραφικού τόπου. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο ανέκαθεν υφίστατο και για τον λόγο αυτό χαρακτηρίζεται από αδιαμφισβήτητη διαχρονικότητα. Ο λόγος πρόκλησης του εν λόγω φαινομένου αποδίδεται στο ότι η έννοια του πολιτισμού χαρακτηρίζεται από έντονη πολυδιάσταση καθώς επί αυτής υπάγεται τόσο η γλώσσα την οποία ομιλεί ένα άτομο όσο και η διάλεκτος αυτού καθώς επίσης και επιμέρους κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας. Επίσης, επί της έννοιας του πολιτισμού συμπεριλαμβάνονται κανόνες και αξίες οι οποίες προσφέρονται από την πλευρά της εκάστοτε κοινωνίας. Καθίσταται επομένως ευκόλως αντιληπτό το γεγονός σύμφωνα με το οποίο μέσω του πολιτισμού κατευθύνονται οι εκάστοτε κοινωνικές στάσεις απέναντι σε συγκριτικά διαφοροποιημένες κοινωνίες και ομάδες. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός του ότι μόνο διαμέσου του πολιτισμού είναι δυνατόν να ερμηνευτούν και αξιολογηθούν οι διαφοροποιημένες εμφανιζόμενες συμπεριφορές των εκάστοτε ατόμων (Βέρνικος & Δασκαλοπούλου, 2002; Γεωργογιάννης, 2008).

Το λήμμα “κουλτούρα” συναντάται πρωτίστως επί του λατινικού λεξιλογίου τον πρώτο αιώνα προ Χριστού εντός έργου του Κικέρωνα επί του οποίου ενείχε μεταφορική χρήση. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόταν στην ψυχική καλλιέργεια και την παιδεία. Δεκαπέντε έτη μεταγενέστερα παρατηρείται η χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου όρου για λόγους απόδοσης της καλλιέργειας του πνεύματος (Πασχαλίδης & Χαμπούρη, 2002).

Από τον 17ο αιώνα και μετά, η έννοια της κουλτούρας επεκτάθηκε μέσω της διασύνδεσης της με το ιδεολογικό υπόβαθρο των διαφωτιστών αναφορικά με την εξέλιξη, την εκπαίδευση και την πρόοδο ενός ατόμου (Cuche, 2001).

Έκτοτε, η έννοια της κουλτούρας κατέστη άμεσα συνυφασμένη με ζητήματα κοινωνικής ανέλιξης επί της εκάστοτε αστικής τάξης διαμέσου της πνευματικής καλλιέργειας. Ωστόσο, το εκάστοτε κράτος χαρακτηριζόταν από τους δικούς του εξατομικευμένους ρυθμούς ανέλιξης και αναγνώρισης της αστικής τάξης γεγονός το

οποίο είχε ως απότοκο την διαφοροποιημένη ερμηνεία και χρησιμοποίηση του όρου της κουλτούρας (Πασχαλίδης & Χαμπούρη, 2002).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός της έννοιας της κουλτούρας σύμφωνα με τον οποίο νοείται ως 1 σύστημα γνώσεων, πεποιθήσεων, συνηθειών, εσύ μόνο και ηθικών αξιών τα οποία χαρακτηρίζουν απόλυτα ένα άτομο ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Lowie, 1917).

Επί ενός επιπρόσθετου ορισμού της έννοιας της κουλτούρας ορίζεται ότι αυτή αφορά το σύνολο των επιμέρους κοινωνικών συνηθειών μιας κοινότητας καθώς επίσης και τον τρόπο αντίδρασης των ατόμων– μελών της, στις εν λόγω επιμέρους συνήθειες της εκάστοτε ομάδας στην οποία ανήκουν (Boas, 1930).

Η κουλτούρα επιμερίζεται σε τρία επίπεδα τα οποία είναι τα εξής:

- Τεχνουργήματα: στο σημείο αυτό συμπεριλαμβάνεται το σύνολο των επιμέρους στοιχείων τα οποία δύναται να παρατηρηθούν, όπως είναι επί παραδείγματι η γλώσσα, η καλλιτεχνία, το ντύσιμο, η συμπεριφορά, η τεχνολογία, τα προϊόντα κλπ.

- Πεποιθήσεις, αξίες και στρατηγικές: Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός σύμφωνα με το οποίο τόσο οι πεποιθήσεις όσο και οι αξίες αλλά και οι στρατηγικές ξεκινούν από την πλευρά των ηγετών μιας ομάδας και στη συνέχεια διοχετεύονται προς τα υπόλοιπα μέλη της

- Θεωρήσεις και πεποιθήσεις: Πρόκειται για ένα σύνολο υποθέσεων οι οποίες υφίστανται από την πλευρά του συνόλου των μελών από το οποία απαρτίζεται μία ομάδα και οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα ζητήματα τα οποία προκύπτουν επί της καθημερινής δραστηριότητας της εκάστοτε ομάδας (Schein, 2004).



Σχεδιάγραμμα 1. Μοντέλο του Schein (Πηγή: Ιδίας Επεξεργασίας)

### **1.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Οι επιμέρους διενεργηθείσες μεταβολές, οι οποίες πραγματοποιούνται τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτικό, αλλά και σε πολιτισμικό και οικονομικό σκέλος, παγκοσμίως, οδηγούν στη διαμόρφωση μίας σειράς νέων επιμέρους πληροφοριών και δεδομένων ασκώντας έντονη επιρροή στην δημογραφική σύνθεση των επιμέρους υφιστάμενων κοινωνιών, την στιγμή κατά την οποία ολοένα και εντονότερα διαφοροποιημένες ομάδες έρχονται σε επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους, και

ορισμένες φορές μάλιστα, καλούνται ή ακόμα και αναγκάζονται να συνυπάρξουν. Πρόκειται για μια κατάσταση η οποία καθίσταται ευρέως γνωστή ως πολυπολιτισμικότητα (Νικολάου, 2011).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός σύμφωνα με το οποίο κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 η έννοια της πολυπολιτισμικότητας θεωρήθηκε ως βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα κοινωνιών οι οποίες διακατέχονταν από το μεταναστευτικό τους χαρακτήρα εξαιτίας της υπόστασης επιμέρους μειονοτικών κινημάτων τα οποία λάμβαναν χώρα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής καθώς επίσης και στην Αγγλία αλλά και στον Καναδά. Ιδιαίτερα, η υπόσταση φαινομένων ρατσιστικής φύσεως, θεωρήθηκαν ως το βασικότερο αίτιο επί του οποίου οι μετανάστες στιγματίστηκαν ως διαφοροποιημένοι και έτσι, εντοπίστηκε η έναρξη μιας έντονης προσπάθειας αναγνώρισης και αποτύπωσης της πολιτισμικής διαφοροποίησης, της θεσμοθέτησης της δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς επίσης και της ενσωμάτωσης των πολιτισμικά διαφοροποιημένων στοιχείων στον επίσημο σχολικό οδηγό σπουδών (Γκόβαρης, 2004).

Εν κατακλείδι, επί της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας θεωρείται ότι ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο απαρτίζεται από μία κυρίαρχη ομάδα η οποία εμφανίζει έντονη ομοιογένεια καθώς επίσης και από μικρές επιμέρους ομάδες, καθεμιά εκ των οποίων χαρακτηρίζεται από τα δικά της εξατομικευμένα πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι, προκειμένου να επιτευχθεί η έννοια της ενότητας των εν λόγω ανωτέρω αναφερόμενων ομάδων, η κάθε ομάδα κρίνεται απαραίτητο να προβεί στην αναγνώριση και αποδοχή των διαφοροποιημένων πολιτισμών και στην θεώρηση αυτών ως ισότιμων.

Ωστόσο, καθίσταται ευρέως αποδεκτό το γεγονός του ότι η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοροποίησης δεν χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία μεταξύ των επιμέρους εθνών αλλά διαφοροποιείται και εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό τόσο από την επικρατούσα κουλτούρα εκάστοτε έθνους όσο και από την επικρατούσα ιδεολογία επί αυτού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

## 1.4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σε κάθε περίπτωση αναφοράς του όρου της Διαπολιτισμικότητας νοείται μια ομάδα ατόμων τα μέλη της οποίας διακατέχονται από διαφοροποιημένη κουλτούρα, γλώσσα καθώς επίσης και από διαφορετικές καθημερινές συνήθειες. Τα εν λόγω διαφοροποιημένα άτομα έρχονται σε επαφή μεταξύ τους επί μιας ευρύτερης προσπάθειας δημιουργίας στενών σχέσεων αλληλεγγύης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Η έννοια της Διαπολιτισμικότητας αναφέρεται σε ένα πλαίσιο υπαρχουσών συνθηκών κοινωνικής φύσεως επί των οποίων εντοπίζεται έντονη επιρροή και συνεργασία μεταξύ πολιτισμικά διαφοροποιημένων ανθρώπων και ομάδων (Pentini, 2005).

Έτσι, επί του όρου της Διαπολιτισμικότητας η αμοιβαία συνάντηση και συνύπαρξη πολιτισμών οι οποίοι καθίστανται διαφοροποιημένοι μεταξύ τους δίνει την δυνατότητα της αλληλεπίδρασης αλλά και της ταυτόχρονης επίλυσης προκυπτόντων προβλημάτων επί της επίτευξης ενός κοινού στόχου ανθρώπινης αρμονικής συνύπαρξης και αλληλεγγύης. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η έννοια της Διαπολιτισμικότητας είναι άμεσα συνυφασμένη με μια διαδικασία συνύπαρξης και αμοιβαίας ανθρώπινης συνεργασίας η οποία χαρακτηρίζεται από έντονο δυναμισμό και από μεγάλα περιθώρια περαιτέρω πολιτισμικής ανάπτυξης με απώτερο σκοπό τον μετασχηματισμό των επιμέρους βασικών φορέων από τους οποίους απαρτίζεται η εκάστοτε κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών μονάδων (Πορτελάνος, 2015).

Μέσω του εν λόγω μετασχηματισμού απώτερος σκοπός τίθεται η απόδοση της δυνατότητας του συνόλου των επιμέρους μελών, να εκφράζονται ελεύθερα τόσο ατομικά όσο και συλλογικά δίχως να χάνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Με τον

τρόπο αυτόν, τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλουτίσουν τόσο τα δικά τους εξατομικευμένα πολιτισμικά στοιχεία όσο και τα αντίστοιχα πολιτισμικά στοιχεία των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μελών.

Η έννοια της Διαπολιτισμικότητας έχει ως βάση και ως εναρκτήριο σημείο τον ιδεαλισμό επί του οποίου τοποθετείται η ανθρώπινη υπόσταση καθώς επίσης και τα βασικά επιμέρους στοιχεία από τα οποία απαρτίζεται η ταυτότητα αυτής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η φυλή από την οποία κατάγεται ένας άνθρωπος, το μορφωτικό του επίπεδο, η γνώσεις του, ο τρόπος διαβίωσης του, η βιογραφία του καθώς επίσης και η γλώσσα την οποία ομιλεί (Πορτελάνος, 2015).

Η έννοια της Διαπολιτισμικότητας απαρτίζεται από τις κάτωθι αναφερόμενες επιμέρους αρχές:

- Ποιοτική επικοινωνία των διαφοροποιημένων πολιτισμών
- Ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών των πολιτισμικά διαφοροποιημένων κοινωνιών
- Προώθηση ισότιμων ηθικών αξιών, πως είναι επί παραδείγματι οι αξίες της αγάπης, της δικαιοσύνης και της ειρήνης(Πορτελάνος, 2015).

Η έννοια του κοινωνικού στιγματισμού επιμερίζεται σε δύο έννοιες οι οποίες είναι η έννοια του ρατσισμού και η έννοια των προκαταλήψεων.

Πιο συγκεκριμένα, στην βάση του ρατσισμού εντοπίζεται μια διαδικασία επί της οποίας εντοπίζεται η νοηματοδότηση ενός διαφοροποιημένου ατόμου. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία εντείνει τον διαχωρισμό μεταξύ των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μελών ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Wetherell, 2004).

Η έννοια του ρατσισμού ωστόσο καθίσταται άμεσα συνυφασμένη με την τάση υποβάθμισης των διαφοροποιημένων ατόμων. Έτσι, οι εκάστοτε εφαρμοσμένες ρατσιστικές πρακτικές και συμπεριφορές οι οποίες χρησιμοποιούνται ως μέσα



έκφρασης της έννοιας του ρατσισμού έχουν ως απότοκο την υπόσταση και την ένταση άνισων εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των επιμέρους διαφοροποιημένων ομάδων.

Στο σημείο αυτό, αξιολογείται κρίνεται το γεγονός της αναφοράς των επιμέρους μορφών μέσω των οποίων εκφράζεται ο ρατσισμός και οι οποίες είναι οι κάτωθι:

- **Φυλετισμός:** βασίζεται στην υπόσταση τεσσάρων διαφοροποιημένων φυλών, δηλαδή της λευκής φυλής, της κίτρινης, της κόκκινης και της μαύρης φυλής. Ανάλογα με την φυλή στην οποία ανήκει ένα άτομο ιεραρχείται ως ανώτερο και κατώτερο.

- **Καθημερινός ρατσισμός:** Πρόκειται για μια μορφή ρατσισμού η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα ρατσιστικά κριτήρια και η οποία αποτελεί μια καθημερινή συνήθεια σχολιασμού συγκεκριμένων ατόμων, καθώς επίσης και των δικαιωμάτων τους.

- **Κοινωνικός ρατσισμός:** Η συγκεκριμένη μορφή ρατσισμού έχει την τάση στέρησης των βασικών δικαιωμάτων ενός ατόμου εξαιτίας της κοινωνίας από την οποία κατάγεται. Πρόκειται για μια μορφή ρατσισμού η οποία έχει ως απότοκο την ένταση φαινομένων φτώχειας, κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης(Μάρκου & Παρθένης, 2011).



**Σχεδιάγραμμα 2. Κατηγοριοποίηση Ρατσισμού (Πηγή: Ιδίας Επεξεργασίας)**

Από την άλλη πλευρά, οι προκαταλήψεις διακατέχονται από κατηγοριοποιήσεις οι οποίες ασκούν έντονη επιρροή στην συμπεριφορά των ατόμων μιας κοινωνίας ενώ παράλληλα τους διευκολύνουν προσανατολιστικά, επί της καθημερινότητάς τους. Το πρόβλημα το οποίο δημιουργούν προκαταλήψεις ξεκινά στο σημείο από το οποίο τα άτομα τις χρησιμοποιούν ως δεδομένες και παγιωμένες γνώσεις (Τσιάκαλος, 2000).

Ο λόγος έγκειται στο γεγονός του ότι όταν αντιμετωπίζονται ως δεδομένες γνώσεις είναι ιδιαίτερα πιθανό να οδηγούν τα άτομα σε σημαντικούς περιορισμούς σε ένα ευρύτερο φάσμα επιμέρους τομέων, δημιουργώντας ένα έντονο κοινωνικό πρόβλημα σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα άτομα που τις πρεσβεύουν βρίσκονται σε ηγετικές και εξουσιαστικές θέσεις.

Στο σημείο αυτό, αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός του ότι μεταξύ των δύο εννοιών του ρατσισμού και της προκατάληψης παρεμβάλλονται δύο προσδιοριστικοί παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητοι προκειμένου να αναγεννηθεί ο

ρατσισμός από φαινόμενα προκατάληψης. Οι εν λόγω προσδιοριστικοί παράγοντες είναι αφενός η δύναμη και η εξουσία και αφετέρου η ρατσιστική τάση των ατόμων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ**

### **2.1 ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

Τα εκπαιδευτικά μοντέλα τα οποία πρόκειται να αναλυθούν και παρατεθούν επί του εν λόγω κεφαλαίου είναι: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

### **2.2 ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

Ως απώτερος σκοπός του αφομοιωτικού εκπαιδευτικού μοντέλου καθίσταται το γεγονός της αντιστάθμισης του πολιτισμικού ελλείμματος των αλλοδαπών μαθητών με σκοπό την απόκτηση από την πλευρά τους, του συνόλου των επιμέρους δεξιοτήτων, δυνατοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες καθίστανται απαραίτητες για λόγους αφενός ισοτιμίας και αφετέρου ενεργού συμμετοχικής στους δραστηριότητες στα επιμέρους ενυπάρχοντα και υφιστάμενα υποσυστήματα κοινωνικής φύσεως στις εκάστοτε χώρες υποδοχής τους. Έτσι, επί του αφομοιωτικού μοντέλου η εθνική καταγωγή ενός ατόμου θεωρείται ως εμπόδιο επί της διαδικασίας της, ομαλής κοινωνικής ένταξης του (Νικολάου, 2011).

Ως εκ τούτου κρίνεται ευκόλως αντιληπτό το γεγονός της απουσίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών επί του διδακτικού προγράμματος της χώρας υποδοχής. Αντίστοιχα, δεν δίνεται η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να έρχονται σε επαφή με στοιχεία του πολιτισμού τους, επί του επίσημου σχολικού

προγράμματος και οδηγού σπουδών της χώρας υποδοχής (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996).

Μέσω του αφομοιωτικού μοντέλου επομένως, κρίνεται πως μόνο στην περίπτωση κατά την οποία οι αλλοδαποί μαθητές εξοικειωθούν με την γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής θα έχουν τη δυνατότητα της απόδοσης ίσων ευκαιριών και ισότιμης αντιμετώπισης με τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι, υποστηρίζεται ότι επί του αφομοιωτικού μοντέλου, την ομαλή ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύνολο των αλλοδαπών, εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο αφενός από την θέληση και αφετέρου από την δυνατότητα εύκολης και ταχείας προσαρμογής τους στα διαφοροποιημένα δεδομένα της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2004).

Επί του εκπαιδευτικού συστήματος, η αφομοιωτική πολιτική σηματοδοτεί την μεταβίβαση των απαραίτητων γνώσεων καθώς επίσης και την καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων στο σύνολο των μαθητών ανεξαρτήτως της πολιτισμικής και εθνικής τους υπόστασης και προέλευσης. Απώτερος σκοπός του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η δυνατότητα της συμμετοχικής δραστηριότητας του συνόλου των μαθητών ως μελλοντικών υπεύθυνων μελών ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και στην αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διαμόρφωση αυτού.

Έτσι, βάσει όσων προαναφέρθηκαν επί του αφομοιωτικού μοντέλου οι σχολικές μονάδες εφαρμογή μια μονόγλωσση και ενιαία πολιτισμική προσέγγιση προκειμένου να υποβοηθήσουν το σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως της εθνικότητας τους, να εξοικειωθούν με την εθνική γλώσσα.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός του ότι το μοντέλο της αφομοίωσης δεν ακολουθήθηκε από τα επιθυμητά αποτελέσματα αναφορικά με την σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός του ότι η εφαρμογή του είχε ως απότοκο την άσκηση αρνητικής επιρροής σε ζητήματα αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και γενικότερης αυτοεικόνας των αλλοδαπών μαθητών, λόγω του ότι οι ίδιοι ένιωθαν πως η

πολιτισμική και γλωσσική τους υπόσταση απαξιώνεται και θεωρείται κατώτερη (Γκόβαρης, 2004).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης ουσιαστικά προέκυψε λόγω των αδυναμιών που εμφάνιζε το μοντέλο της αφομοίωσης το οποίο περιεγράφηκε ανωτέρω. Πρόκειται για ένα μοντέλο βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι η τήρηση της αρχής της ισότητας και της απόδοσης ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Επιπροσθέτως, επί του μοντέλου της ενσωμάτωσης πρεσβεύεται η αρχή της ανεκτικότητας και απώτερος σκοπός είναι η υπόσταση μιας αρμονικής από πολιτισμικής άποψης κοινωνίας η οποία θα χαρακτηρίζεται από έντονη ισονομία και ισοτιμία (Νικολάου, 2011).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης πρεσβεύει την ιδέα επί της οποίας κάθε μετανάστης φέρει τις ρίζες του δικού του εξατομικευμένου πολιτισμού και οι εν λόγω ρίζες δύνανται να επιδράσουν τόσο στα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής αλλά και να επηρεαστούν από αυτά. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται και η διαφοροποίηση του από το αφομοιωτικό μοντέλο το οποίο περιεγράφηκε ανωτέρω (Μάρκου, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, ενώ επί του αφομοιωτικού μοντέλου επιδιώκεται η οριστική αποκοπή το αλλοδαπού από τις πολιτισμικές του ρίζες, επί του μοντέλου ενσωμάτωσης τα νέα στοιχεία του πολιτισμού των αλλοδαπών αποτελούν υποσύνολα του ευρύτερου συνόλου το οποίο απαρτίζεται από τα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ενώ επί του αφομοιωτικού μοντέλου δεν αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό η πολιτισμική ετερότητα, επί του μοντέλου ενσωμάτωσης η εν λόγω αναγνώριση είναι σαφώς εντονότερη και αν μη τι άλλο υφίσταται.

Στα εκπαιδευτικά πλαίσια, όσα μέρη τίθενται υπέρ μοντέλου ενσωμάτωσης πρεσβεύουν το γεγονός το ότι πέραν της επάρκειας η οποία αν μη τι άλλο θα πρέπει να υφίσταται αναφορικά με την ομιλία της επίσημης γλώσσας της σχολικής μονάδας της χώρας υποδοχής, κρίνεται απαραίτητη μια εξειδικευμένη παρέμβαση μέσω της θέσπισης σχεδιασμένων ειδικών σχολικών προγραμμάτων κοινωνικής ενίσχυσης με απώτερο σκοπό την ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών και πολιτισμικά

διαφοροποιημένων μαθητών τόσο στα σχολεία όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Μάρκου, 1996).

Επί του μοντέλου ενσωμάτωσης υποστηρίζεται επιπροσθέτως το γεγονός του ότι μέσω της γνώσης ιστορικών αλλά και πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών καθίσταται εφικτή και ευκολότερη η δεκτικότητα της ετερότητάς τους αναφορικά με τον τρόπο διαβίωσης γεγονός το οποίο πρόκειται με τη σειρά του να διευκολύνει την διαδικασία της ενσωμάτωσης τους τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2011).

Ωστόσο, η ομοιότητα η οποία εμφανίζεται μεταξύ του αφομοιωτικό μοντέλου και του μοντέλου ενσωμάτωσης έγκειται στο γεγονός του ότι δεν υφίσταται ουσιαστική παρέμβαση στη μεταβολή των ήδη υφιστάμενων στάσεων και πρακτικών επί του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ αντιθέτως απαιτείται από τους μαθητές να προσαρμοστούν στις σχολικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Καθίσταται επομένως ευκόλως αντιληπτό το γεγονός του ότι οι υφιστάμενες ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών δεν λαμβάνονται τόσο σοβαρά υπ' όψη από αμφότερα τα δύο περιγραφόμενα μοντέλα.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται τόσο από την αφομοιωτική προσέγγιση όσο και από την προσέγγιση της ενσωμάτωσης στο γεγονός του ότι θεωρεί ότι οι υφιστάμενες κοινωνίες δεν χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ομοιογένεια, αλλά αντιθέτως, από έντονο πολιτισμικό πλουραλισμό.

Επί του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρείται ότι η εκάστοτε πολιτισμικά διαφοροποιημένη ομάδα χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες και ιδιαιτερότητες καθώς επίσης και από τα δικά της εξατομικευμένα πολιτισμικά στοιχεία. Στο σημείο αυτό, μέσα του πολυπολιτισμικού μοντέλου ενθαρρύνεται η διατήρηση των διαφοροποιημένων πολιτισμικών παραδόσεων της εκάστοτε πολιτισμικά διαφοροποιημένης ομάδας καθώς επίσης και των ιστορικών στοιχείων και δεδομένων των μεταξύ τους διαφοροποιημένων από εθνικής άποψης, ομάδων. Μέσω του πολυπολιτισμικού μοντέλου ενθαρρύνεται η ενότητα των πολιτισμικά

διαφοροποιημένων ομάδων μέσα από την υπάρχουσα και ήδη αποδεκτή διαφορετικότητά τους (Μάρκου, 1996).

Επί της πολυπολιτισμικής προσέγγισης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην γνωριμία διαφορετικών πολιτισμών, μέσω της οποίας θεωρείται πώς αποκτάται μια θετική αυτοαντίληψη στους αλλοδαπούς μαθητές, γεγονός το οποίο υπονομεύεται στην περίπτωση του αφομοιωτικού μοντέλου.

Έτσι, από εκπαιδευτικής άποψης οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης πρεσβεύουν την ιδέα επί της οποίας η κοινωνικής φύσεως συνεκτικότητα προάγεται μέσω της αποδοχής των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στοιχείων των μεταναστών καθώς επίσης και μέσω της διαμόρφωσης ενός κοινωνικού συνόλου εντός του οποίου θα υπάρχει δυνατότητα της αρμονικής συνύπαρξης και ανάπτυξης όλων των μεταξύ τους διαφοροποιημένων πολιτισμών.

Ως εκ τούτου, το πολυπολιτισμικό μοντέλο ενσωματώνει τους κάτωθι επιμέρους στόχους επί της εφαρμογής του:

- Σχολική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με απώτερο σκοπό την παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών ανεξαρτήτως της εθνικής και πολιτισμικής τους υπόστασης
- Βελτίωση της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών
- Ενίσχυση σεβασμού και ανοχής στα άτομα τα οποία προέρχονται από διαφοροποιημένους πολιτισμούς
- Ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να μελετούν και να αξιολογούν φαινόμενα εκπαιδευτικής και κοινωνικής φύσεως μέσα από την οπτική πλευρά μεταξύ



τους διαφοροποιημένων πολιτισμών, ξεφεύγοντας από τα αυστηρά όρια του κυρίαρχου πολιτισμού τους (Μάρκου, 1996).

Ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο δίνει έμφαση στην διαφοροποίηση των επιμέρους πολιτισμών, το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα τα οποία καθίστανται άμεσα συνυφασμένα με ρατσιστικά φαινόμενα καθώς επίσης και με διακρίσεις, οι οποίες εμφανίζονται τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού χώρου. Απώτερος σκοπός του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι ο περιορισμός της εμφάνισης ρατσιστικών φαινομένων και για τον λόγο αυτόν εφαρμόζονται οι εκάστοτε πρακτικές οι οποίες υιοθετούνται επί του εν λόγω μοντέλου.

Από εκπαιδευτικής άποψης, οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου θεωρούν ότι ευρύτερα από τις εκάστοτε διατηρούμενες εξατομικευμένες στάσεις θα πρέπει να υποστούν την απαιτούμενη μεταρρύθμιση οι επιμέρους υποδομές του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας αλλά και της κοινωνίας. Θεωρείται ότι με τον τρόπο αυτό πρόκειται να επέλθει η επιθυμητή ολική αναδιάρθρωση και αναμόρφωση των επιμέρους υπαρχουσών και υφιστάμενων φυλετικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας και των πολιτών ενός κράτους (Μάρκου, 1996).

Έτσι, το εκπαιδευτικό αντιρατσιστικό μοντέλο δεν δίνει τόσο έμφαση στις ανάγκες των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών, ούτε στον περιορισμό των φαινομένων ρατσισμού και διακρίσεων εναντίον τους τα οποία εμφανίζονται αυστηρά εντός των σχολικών πλαισίων, αλλά αντιθέτως επιδιώκει την εμφανή μείωση των εν λόγω ρατσιστικών φαινομένων στο σύνολο των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών εντός των οποίων υπάγονται και οι σχολικές μονάδες.

Οι βασικές αρχές από τις οποίες απαρτίζεται και πρεσβεύεται το αντιρατσιστικό μοντέλο είναι οι κάτωθι:

- **Ισότητα:** Επ' αυτής προάγεται ο ριζικός μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών δομών μιας κοινωνίας.

- **Δικαιοσύνη:** Επ' αυτής προάγεται η απόδοση ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, τόσο από εκπαιδευτικής άποψης όσο και από άποψη βιοποριστικής φύσεως.

- **Χειραφέτηση:** Επ' αυτής προάγεται η απελευθέρωση των καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων λόγω του ότι καθίστανται οι αποδέκτες ρατσιστικών φαινομένων και προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996).

Η παιδαγωγική διαπολιτισμικής φύσεως αποτελεί έναν κλάδο ο οποίος έχει ως βασικό αντικείμενο τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό πλαίσιο αφενός τη διαδικασία και αφετέρου τα αποτελέσματα τα οποία επέρχονται μέσω της αλληλεπίδρασης ομάδων και ατόμων τα οποία χαρακτηρίζονται όσοι μεταξύ τους διαφοροποιημένα. Πρόκειται για έναν κλάδο ο οποίος επιδίδεται στην έρευνα της κοινωνικοποίησης ενός ατόμου το οποίο θεωρείται ως πολιτισμικά διαφοροποιημένο και το οποίο βρίσκεται επί της επικράτειας της χώρας υποδοχής. Απώτερος σκοπός του διαπολιτισμικού μοντέλου καθίσταται η διαμόρφωση της εικόνας αφενός του συλλογικού εγώ και αφετέρου του συλλογικού διαφοροποιημένου, εντός εκπαιδευτικών πλαισίων (Γκότοβος, 2002).

Στο σημείο αυτό, αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός του ότι επί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται κάτι περισσότερο από ένα απλό γνωστικό αντικείμενο και έναν αυτοτελή εκπαιδευτικό κλάδο, υπάγονται γνωστικές έννοιες και πρακτικές όπως είναι επί παραδείγματι η διαπολιτισμική αγωγή, η διαπολιτισμική παιδαγωγική, η διαπολιτισμική θεολογία, η λεγόμενη δίγλωσση εκπαίδευση, η διαπολιτισμική ψυχολογία, καθώς επίσης και η διαπολιτισμική ιστορία (Μπάρος κ.α., 2014).

Από εκπαιδευτικής άποψης, τα μέλη τα οποία υποστηρίζουν το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν πως υφίσταται σε έντονο βαθμό η ανάγκη διενέργειας ουσιαστικών μεταρρυθμίσεων και παρεμβάσεων προκειμένου να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις και τα ρατσιστικά φαινόμενα τόσο σε εξατομικευμένο πλαίσιο όσο και επί ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Μπερερής, 2001).

Ως εκ τούτου μέσω της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως απώτερο σκοπός τίθεται η προαγωγή δεξιοτήτων οι οποίες καθίστανται άμεσα συνυφασμένες με διαχειριστικά ζητήματα αναφορικά με την πολιτισμική ταυτότητα του εκάστοτε ατόμου καθώς επίσης και αναφορικά με την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική διαφοροποίηση. Πρόκειται για ένα είδος εκπαίδευσης ως βάση του οποίου τίθεται μια σειρά επιμέρους θεμελιωδών αξιών και αρχών απώτερος σκοπός των οποίων καθίσταται η προώθηση της αλληλεγγύης και της ανοχής, αφενός μέσω του διαλόγου και αφετέρου μέσω της ομαλής ένταξης των μαθητών επί μιας κοινωνίας η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό και πολυγλωσσία (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Στο σημείο αυτό, αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός του ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με ένα σοβαρό πρόβλημα το οποίο έγκειται στο γεγονός της αδυναμίας επιτυχίας από την πλευρά της, της απόδοσης ίσων ευκαιριών προκειμένου να βελτιωθεί ικανοποιητικά η σχολική επίδοση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών. Επιπροσθέτως, δεν θεωρείται πως έχει καταφέρει σε σημαντικό βαθμό να εξαλείψει την υπόσταση προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, αλλά ούτε και να περιορίσει σε ικανοποιητικό επίπεδο την πολιτισμική μονοτονία των σύγχρονων σχολικών μονάδων (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 3.1 ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σύμφωνα με το Άρθρο 45 του Ν.1404/1983, όπως αυτό τροποποιήθηκε από τον Ν. 4521/2018, αναφορικά με το ζήτημα των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών, χαρακτηριστικά αναφέρονται τα κάτωθι (Kodiko, 2019):

*«1. Σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του οικείου νομάρχη, Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζομένων Ελλήνων.*

*2. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών, τα προσόντα του προσωπικού που διδάσκουν σ` αυτά, τα χρησιμοποιούμενα βιβλία καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια.*

*3. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και για την κάλυψη ειδικών αναγκών μπορεί να προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου και ωριαία αντιμισθία, μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου, ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες των τάξεων των τμημάτων του παρόντος άρθρου ή να ανατίθενται η διδασκαλία σε*

δημόσιους υπαλλήλους με ωριαία αποζημίωση. Το ύψος της ωριαίας αυτής αντιμισθίας ή αποζημίωσης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών» (Kodiko, 2019).

Σύμφωνα με το Άρθρο 40 του Ν. 2910/2001, χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «Ανήλικοι αλλοδαποί, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως και οι ημεδαποί» (E-Forologia, 2019).

Σύμφωνα με το Άρθρο 72 του Ν. 3386/2005, ορίζεται η υποχρεωτική και ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στην εκπαίδευση, δίχως να διαφοροποιούνται κατ' οιονδήποτε τρόπο από τους ημεδαπούς μαθητές.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

«1. Ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών, που διαμένουν στην Ελληνική Επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί.

2. Οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών, που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Για την εγγραφή ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ' εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία και τέκνα υπηκόων τρίτων χωρών, εφόσον:

*α. Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος με την ιδιότητα του πρόσφυγα και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών.*

*β. Προέρχονται από περιοχές, στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση.*

*γ. Έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου.*

*δ. Είναι υπήκοοι τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμισθεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτήν.*

*4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποκτήθηκαν στη Χώρα προέλευσης και οι προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και εγγραφής μαθητών, οι οποίοι είναι υπήκοοι τρίτων χωρών, στα δημόσια σχολεία. Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών που ενδιαφέρονται, στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και να καθορίζονται η εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της Χώρας προέλευσής τους.*

*5. Υπήκοοι τρίτων χωρών, που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις, όπως και οι ημεδαποί» (Forin, 2019).*

### 3.2 ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Επί του κάτωθι παρατιθέμενου πίνακα αποτυπώνονται τόσο οι αρχές όσο και οι επιμέρους στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
ΑΡΧΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ
Εκπαίδευση ενσυναίσθησης και κατανόησης της διαφοροποίησης των άλλων	Ένταση συνεργατικού κλίματος
Εκπαίδευση αλληλεγγύης και συλλογικής συνείδησης κατόπιν της υπέρβασης των ορίων των ομάδων, των φυλών και των εθνών	Προαγωγή αρμονικής συμβίωσης μεταξύ των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών
Εκπαίδευση υπερπήδησης κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών	Προαγωγή ισοτιμίας και ισονομίας και απόδοση ίσων ευκαιριών και αξιών
Εκπαίδευση διαπολιτισμικού σεβασμού	Άρση στερεοτύπων

<b>Εκπαίδευση παραμερισμού εθνικιστικών τάσεων και αντιλήψεων</b>	Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών
<b>Εξάλειψη εθνικιστικών στερεοτύπων</b>	Αποδυνάμωση αντιλήψεων περί αληθινής ταυτότητας και επικινδυνότητας του ξένου
	Ανάδειξη της ετερότητας ως βασικής προϋπόθεσης πληρέστερης και ευστοχότερης μάθησης
	Ανάπτυξη υπεύθυνων προσωπικοτήτων, δημοκρατικών και κατεχόμενων από κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές
	Ανάπτυξη προϋποθέσεων περί δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων
	Καλλιέργεια συνείδησης ενός σύγχρονου ευρωπαϊού πολίτη

**Πίνακας 1. Αρχές και Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πηγές: Νικολάου, 2011; Μάρκου, 1996; Μάρκου & Παρθένης, 2011)**



### **3.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Αναφορικά με την διαδικασία της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών, οι εν λόγω μαθητές αδιαμφισβήτητα έχουν ανάγκη την υπόσταση εξειδικευμένης και προσαρμοσμένης στα μέτρα τους ενισχυτικής εκπαιδευτικής προσέγγισης από την πλευρά της εκάστοτε σχολικής μονάδας της χώρας υποδοχής τους.

Ως εκ τούτου, τα σχολεία καθίστανται υπεύθυνα στην ανάπτυξη μιας σειράς επιμέρους τροποποιήσεων και προσθηκών επί του τρόπου και της μεθόδου διδασκαλίας, όπως είναι επί παραδείγματι οι κάτωθι:

- Εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση, επί της οποίας καθίσταται απαραίτητη η συστηματική αξιολόγηση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών

- Χρήση διδακτικού υλικού και θεμάτων τα οποία να είναι σίγουρο ότι θα κατανοηθούν τόσο από τους ημεδαπούς όσο και από τους αλλοδαπούς και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές

- Προαγωγή ομαδικών εργασιών προκειμένου να διαμορφωθούν ουσιαστικές συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ημεδαπών και αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών. Αν μη τι άλλο μέσω της συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας διευκολύνεται η αποδυνάμωση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων

(Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Επιπροσθέτως, επί της εκάστοτε σχολικής μονάδας καθίσταται απαραίτητη υπόσταση ενός θετικού περιβάλλοντος επί του οποίου θα υφίσταται σε σημαντικό βαθμό ένας ισχυρός διαπολιτισμικός προσανατολισμός. Για τον λόγο αυτό όλα τα επιμέρους μέρη από τα οποία απαρτίζεται η εκάστοτε σχολική μονάδα θα πρέπει να αξιολογηθούν κατάλληλα και να μετασχηματιστούν όπως αυτό καθίσταται απαραίτητο, για λόγους προαγωγής του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολείων. Στο σημείο αυτό, επί της ανωτέρω αναφερόμενης μεταρρύθμισης πρέπει να συμπεριληφθούν και οι εκάστοτε εφαρμοσθείσες πολιτικές των σχολικών μονάδων, καθώς επίσης και οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μεταρρύθμιση πρέπει να υποστούν και τα υφιστάμενα διδακτικά υλικά, οι μέθοδοι αξιολόγησης καθώς επίσης και οι μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες ακολουθούνται (Banks, 1981).

Απώτερος σκοπός των σχολικών μονάδων δεν θα πρέπει να τίθεται ο εκμηδενισμός του πολιτισμικού πλουραλισμού ο οποίος υφίσταται, αλλά ούτε και να εφαρμόζεται το λεγόμενο αφομοιωτικό μοντέλο το οποίο αναλύθηκε ανωτέρω. Αντιθέτως, ως απώτερος σκοπός των σχολικών μονάδων θα πρέπει να είναι η διατήρηση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, δια της αντικατάστασης και ριζικής μεταρρύθμισης των παλαιότερων και πλέον ξεπερασμένων εκπαιδευτικών δομών (Δράγωνα κ.α., 2001).

### **3.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Επί των σύγχρονων και αλληπάληλων μεταρρυθμίσεων οι οποίες υφίστανται επί του περιβάλλοντος και των συνθηκών που επικρατούν επί της εκάστοτε σχολικής μονάδας, δεδομένης της ολοένα και εντονότερης αύξησης της πολιτισμικής ετερότητας των

μαθητών, ο βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι αρχικά την καλή γνωριμία με τους μαθητές τους, προκειμένου να καταστεί γνώστης τόσο της κουλτούρας των ημεδαπών μαθητών όσο και της κουλτούρας των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένα μαθητών. Ουσιαστικά, στο σημείο αυτό ο καθηγητής διαδραματίζει τον ρόλο ενός διαμεσολαβητή ο οποίος βρίσκεται μεταξύ της χώρας υποδοχής και των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών (Σταμέλος, 1999).

Έτσι, καθίσταται αντιληπτός ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταστούν ικανοί να προετοιμάσουν τους μαθητές τους σε ένα ευρύτερο και πολυδιάστατο επίπεδο, πνευματικό, κοινωνικό αλλά και γνωστικό, επί του οποίου θα είναι ικανοί να υπαχθούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο αν μη τι άλλο είναι διαρκώς μεταβαλλόμενο.

Ωστόσο, εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν επιρροή στους μαθητές τους από τις δικές τους εξατομικευμένες αξίες και αντιλήψεις. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα, προκαταλήψεις και μονοπολιτισμικές αντιλήψεις, καθώς υφίσταται έντονα ο κίνδυνος της εμφύσησης των εν λόγω λανθασμένων αντιλήψεων προς τους συμμαθητές τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το γεγονός του χαρακτηρισμού των εκπαιδευτικών από ενσυναίσθηση ειδικότερα αναφορικά με ζητήματα κατανόησης προβλημάτων των πολιτισμικά διαφοροποιημένων και αλλοδαπών μαθητών, πηγή προέλευσης των οποίων είναι η κατάσταση την οποία βιώνουν και η δυσκολία προσαρμογής τους στο νέο διαφοροποιημένο περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Στο σημείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν κατανόηση στις ψυχολογικές αλλά και στις αναπτυξιακές δράσεις των μαθητών οι οποίοι καθίστανται πολιτισμικά διαφοροποιημένοι, και θα πρέπει να δείχνουν την πρέπουσα κατανόηση και σε ζητήματα μειωμένης σχολικής επίδοσης τους συγκριτικά με τους ημεδαπούς μαθητές (Γεωργογιάννης, 2008).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΚΕΛΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Απώτερος στόχος της παρούσας πρωτογενούς έρευνας η οποία διεξάγεται επί της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η αποσαφήνιση της εννοιολογικής προσέγγισης της ετερότητας όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές, επί της πρωτογενούς εκπαίδευσης.

Ο στόχος αυτός πρόκειται να ικανοποιηθεί μέσω της μελέτης των απόψεων εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως της ειδικότητας τους και ανεξαρτήτως της διδακτικής εμπειρίας την οποία διαθέτουν.

### **4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα πρωτογενής έρευνα είναι τα κάτωθι:

- Σε τι υστερεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με ζητήματα ομαλής ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- Οι εκπαιδευτικοί, είναι επαρκώς καταρτισμένοι αναφορικά με ζητήματα τα οποία σχετίζονται αρρήκτως με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Πόσο εξοικειωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις ενυπάρχουσες μεθόδους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας στις σχολικές τάξεις;

Για την απάντηση των παραπάνω γενικών ερωτημάτων θα δημιουργηθούν επιμέρους ερωτήσεις στο ερευνητικό εργαλείο που θα αφορούν στην όσο το δυνατόν αναλυτικότερη απάντηση στις ανωτέρω παρατιθέμενες επιμέρους ερευνητικές διαστάσεις.

### **4.3 ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η διαδικασία της διεξαγωγής του ερευνητικού σκέλους της παρούσας διπλωματικής εργασίας διενεργήθηκε σύμφωνα με τα παρακάτω βήματα:

1. Προσδιορισμός ερωτημάτων στα οποία επιδιώκεται απάντηση μέσω της διεξαχθείσας έρευνας
2. Καθορισμός δείγματος

3. Σύνταξη του ερωτηματολογίου
4. Εφαρμογή πιλοτικού τεστ του ερωτηματολογίου:
5. Αποστολή του τελικού ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση στους συμμετέχοντες μέσω προσωπικής επίσκεψης της ερευνήτριας στα επιλεγόμενα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
6. Καταχώρηση δεδομένων στο SPSS.
7. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.
8. Ανάλυση δεδομένων.
9. Ερμηνεία αποτελεσμάτων ανάλυσης.

#### **4.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

Προκειμένου να διεξαχθεί το πρακτικό σκέλος της παρούσας πτυχιακής εργασίας μέσω της απάντησης των ανωτέρω παρατιθέμενων ερωτημάτων, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει συνολικά 21 επιμέρους ερωτήσεις, οι οποίες επιδιώκουν στην απάντηση των ανωτέρω παρατιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων. Το σύνολο των ερωτήσεων από τις οποίες απαρτίζεται το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί και το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας πρωτογενούς έρευνας είναι ερωτήματα κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι το εξής:

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ονομάζομαι Μαντιού Κλειώ και φοιτώ στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας επί του τομέα Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού .

Ο σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου αφορά το ερευνητικό σκέλος της διπλωματικής μου εργασίας η οποία φέρει τίτλο **«Η έννοια της ετερότητας όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»**. Η εθελοντική συμμετοχή σας στην διεξαγόμενη έρευνά μου πρόκειται να προβεί εξαιρετικά χρήσιμη για την συλλογή των απαιτούμενων στοιχείων και δεδομένων τα οποία καθίστανται αναγκαία για την ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων επί του ως άνω θέματος το οποίο πραγματεύεται η εργασία μου. Στο σημείο αυτό θεωρώ απαραίτητο να σας αναφέρω ότι οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν αφορούν την στατιστική κατανομή για την ευκολία εξαγωγής των αποτελεσμάτων της διερεύνησής μου καθώς επίσης και της παρουσίασης αυτών. Είναι εμπιστευτικές, δεν υπόκεινται σε οιαδήποτε διαδικασία δημοσίευσης και σε κάθε περίπτωση θα τηρηθεί η ανωνυμία σας, ενώ παράλληλα θα τηρηθούν τα αναφερόμενα επί του κώδικα ηθικής και δεοντολογίας ερευνών.

Σημείωση: Στις ακολουθούμενες ερωτήσεις να επισημαίνεται μόνο μία απάντηση:

1. Φύλο
  - A. Άνδρας
  - B. Γυναίκα
  
2. Ηλικία
  - A. 23-30
  - B. 31-40 ετών
  - Γ. 41-50 ετών
  - Δ. 50+

3. Ειδικότητα:
4. Έτη διδασκαλίας σε σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:
  - A. 0-1 έτος
  - B. 1-2 έτη
  - Γ. 2-4 έτη
  - Δ. 4+ έτη
5. Πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζετε πέραν της ελληνικής;
  - A. Καμία
  - B. Μία
  - Γ. Δύο
  - Δ. Περισσότερες από δύο
6. Πόσο καλά γνωρίζετε την/τις ξένη/ες γλώσσες που ομιλείτε πέραν της ελληνικής;
  - A. Απόλυτα
  - B. Αρκετά
  - Γ. Μέτρια
  - Δ. Λίγο
  - E. Καθόλου
  - ΣΤ. Δε γνωρίζω καμία ξένη γλώσσα
7. Ποια είναι η δεύτερη γλώσσα την οποία γνωρίζετε σε αμέσως καλύτερο επίπεδο από τα ελληνικά;
  - A. Αγγλικά
  - B. Γαλλικά
  - Γ. Γερμανικά
  - Δ. Ιταλικά
  - E. Δεν γνωρίζω καμία ξένη γλώσσα
  - ΣΤ. Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε)
8. Έχετε κληθεί να διδάξετε σε σχολική τάξη στην οποία συμπεριλαμβάνονται και αλλοδαπά ή πολιτισμικά διαφοροποιημένα παιδιά;
  - A. Ναι, συχνά
  - B. Ναι, λίγες φορές
  - Γ. Όχι, ποτέ
9. Πόσο καλά γνωρίζετε την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
  - A. Απόλυτα



- B. Αρκετά
- Γ. Μέτρια
- Δ. Λίγο
- Ε. Καθόλου

10. Πόσο θεωρείτε ότι έχει ενσωματωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας;

- A. Απόλυτα
- B. Αρκετά
- Γ. Μέτρια
- Δ. Λίγο
- Ε. Καθόλου
- ΣΤ. Δε γνωρίζω

11. Πόσο επιμορφωμένος/η θεωρείτε ότι είστε επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

- A. Απόλυτα
- B. Αρκετά
- Γ. Μέτρια
- Δ. Λίγο
- Ε. Καθόλου
- ΣΤ. Δε γνωρίζω

12. Πόσο επιμορφωμένους θεωρείτε τους συναδέλφους σας επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

- A. Απόλυτα
- B. Αρκετά
- Γ. Μέτρια
- Δ. Λίγο
- Ε. Καθόλου
- ΣΤ. Δε γνωρίζω

13. Ποιον θεωρείτε τον σημαντικότερο παράγοντα για την πληρέστερη ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας;

- A. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- B. Αύξηση οικονομικών απολαβών εκπαιδευτικών
- Γ. Αλλαγή τρόπου σκέψης των Ελλήνων μαθητών και των οικογενειών τους
- Δ. Προσαρμογή προγράμματος σπουδών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ε. Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε)  
ΣΤ. Δε γνωρίζω

14. Πόσο ταυτίζεστε με την άποψη της υποχρεωτικής ενσωμάτωσης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών;
- A. Απόλυτα
  - B. Αρκετά
  - Γ. Μέτρια
  - Δ. Λίγο
  - E. Καθόλου
15. Πόσο ταυτίζεστε με την άποψη ότι οι αλλοδαποί και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία;
- A. Απόλυτα
  - B. Αρκετά
  - Γ. Μέτρια
  - Δ. Λίγο
  - E. Καθόλου
16. Πόσο ταυτίζεστε με την άποψη ότι οι Έλληνες μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην σχολική τάξη με αλλοδαπούς και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές;
- A. Απόλυτα
  - B. Αρκετά
  - Γ. Μέτρια
  - Δ. Λίγο
  - E. Καθόλου
17. Πόσο θετικά προσκείμενη πιστεύετε ότι είναι η πλειοψηφία των μαθητών σας στην συνύπαρξή τους στην σχολική τάξη με κάποιο αλλοδαπό και πολιτισμικά διαφοροποιημένο παιδί;
- A. Απόλυτα
  - B. Αρκετά
  - Γ. Μέτρια
  - Δ. Λίγο
  - E. Καθόλου
- ΣΤ. Δε γνωρίζω
18. Πόσο βοηθητική κρίνετε ότι είναι η στάση της πλειοψηφίας των μαθητών σας αναφορικά με την ταχύτερη κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών;

- A. Απόλυτα
- B. Αρκετά
- Γ. Μέτρια
- Δ. Λίγο
- Ε. Καθόλου
- ΣΤ. Δε γνωρίζω

19. Πόσο ταυτίζεστε με την άποψη ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών, στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- A. Απόλυτα
- B. Αρκετά
- Γ. Μέτρια

20. Ποια από τις κάτωθι μορφές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχετε εφαρμόσει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής σας διαδικασίας;

- A. Αφομοιωτικό μοντέλο
- B. Μοντέλο της ενσωμάτωσης
- Γ. Πολυπολιτισμικό μοντέλο
- Δ. Αντιρατσιστικό μοντέλο
- Ε. Διαπολιτισμικό μοντέλο
- ΣΤ. Όλα τα παραπάνω
- Ε. Τίποτα από τα παραπάνω

21. Πόσο αποτελεσματικά θεωρείτε τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ομαλότερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- A. Απόλυτα
- B. Αρκετά
- Γ. Μέτρια
- Δ. Λίγο
- Ε. Καθόλου
- ΣΤ. Δε γνωρίζω

Αναφορικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ανωτέρω ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας, μέσω του υπολογισμού του δείκτη Cronbach Alpha για το σύνολο των κλειστού τύπου ερωτημάτων.

Στον εν λόγω έλεγχο δεν συμπεριλήφθηκαν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις λόγω του ότι το σύνολό τους αφορούσε προσωπικά δεδομένα των επιχειρήσεων οι οποίες συμμετείχαν στο δείγμα. Ο δείκτης Cronbach Alpha προέκυψε θετικός και άνω του 0,7 γεγονός το οποίο αποδεικνύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

#### **4.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ**

Το ανωτέρω παρατιθέμενο ερωτηματολόγιο αφού εκτυπώθηκε σε συνολικά 50 αντίτυπα, εν συνεχεία χορηγήθηκε από την πλευρά του ίδιου του ερευνητή σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εν τέλει λήφθηκαν συνολικά 48 πλήρως ολοκληρωμένα ερωτηματολόγια, από συμμετέχοντες οι οποίοι πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής στην εν λόγω πρωτογενή μας διερεύνηση. Θεωρείται ως ένα πλήρως ικανοποιητικό δείγμα επί του οποίου μπορούμε να στηρίξουμε την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων, σε συνδυασμό με τα συλλεγόμενα εκ της ανωτέρω παρατιθέμενης βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας, πληροφοριακά δεδομένα.

Θεωρούμε πως το δείγμα μας είναι επαρκές, λαμβάνοντας υπόψιν τα κριτήρια των Borg&Gall (1979) αναφορικά με το μέγεθος των δειγμάτων με τα οποία ταυτίζονται

και οι Cohenetal. (2000:93) καθώς τα αναφέρουν επ' ακριβώς στην διερεύνησή τους και είναι τα κάτωθι:

- Εάν η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στην απόδειξη ή μη, υπόστασης συσχέτισης, τότε το μέγεθος του δείγματος δεν πρέπει να είναι μικρότερο των 30 ατόμων.
- Εάν η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στην σύγκριση δύο ή περισσότερων παραγόντων τότε για την διεξαγωγή της απαιτούνται άνω των 50 δειγμάτων
- Εάν η ποσοτική έρευνα συμπεριλαμβάνει την διεξαγωγή οιαδήποτε πειράματος, τότε απαιτείται η συμμετοχή τουλάχιστον 50 δειγμάτων.

#### **4.6 ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΤΕΣΤ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Για την διεξαγωγή του πιλοτικού τεστ, το ερωτηματολόγιο εστάλη διαδικτυακά σε αρχείο .docxσε 6 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα δείγμα το οποίο ξεπερνά το 10% του συνολικού δείγματος της έρευνάς μας, επομένως θεωρείται επαρκές για την διεξαγωγή του πιλοτικού τεστ του ερευνητικού μας εργαλείου.

Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν από πλευράς του ερευνητή ότι πρόκειται για πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου του το οποίο προορίζεται για σκοπούς ολοκλήρωσης του πρακτικού σκέλους της εν λόγω πτυχιακής εργασίας, ενώ παροτρύνθηκαν κατόπιν της ολοκλήρωσης της συμπλήρωσης αυτού να παραθέσουν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με την ποιότητα και την πορεία διεξαγωγής του ερωτηματολογίου προκειμένου να προβεί εν συνεχεία ο ερευνητής

στις δέουσες διορθωτικές επ' αυτού κινήσεις προτού προχωρήσει στο στάδιο της τελικής αποστολής του προς το σύνολο του δείγματός του.

Εντός μίας εβδομάδας από την ημερομηνία αποστολής του πιλοτικού ερωτηματολογίου, ο ερευνητής είχε λάβει τις απαντήσεις και των 6 εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των σχολίων τους.

Οι διορθώσεις που επισημάνθηκαν από πλευράς τους αφορούσαν ζητήματα διατύπωσης των ερωτημάτων για λόγους πληρέστερης κατανόησης των επ' αυτών ζητούμενων απαντήσεων, τα οποία και διορθώθηκαν από πλευράς του ερευνητή προκειμένου το ερωτηματολόγιο να λάβει την τελική του μορφή η οποία και παρατέθηκε ανωτέρω.

#### **4.7 ΔΙΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Ο ερευνητής για λόγους διανομής του ερωτηματολογίου της εν λόγω πρωτογενούς έρευνας της παρούσας πτυχιακής εργασίας, επισκέφθηκε δια ζώσης τα κάτωθι διαπολιτισμικά σχολεία:

- 3ο δημοτικό σχολείοΜενεμένης (Δυτική Θεσσαλονίκη)
- 5ο δημοτικό σχολείοΜενεμένης
- 6ο δημοτικό σχολείοΕυόσμου
- 6ο δημοτικό σχολείοΚορδελιού

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε συνολικά 48 εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στα ανωτέρω αναφερόμενα διαπολιτισμικά σχολεία

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου παραλήφθηκαν από πλευράς του συνολικά 48 πλήρως και ορθώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

#### **4.8 ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Απώτερος σκοπός του ερευνητή ήταν η συλλογή τουλάχιστον 40 ολοκληρωμένων ερωτηματολογίων.

Κατόπιν της συλλογής 48 ολοκληρωμένων ερωτηματολογίων, διακόπηκε η διαδικασία της διανομής τους σε επιπρόσθετους εκπαιδευτικούς.

Αφού ελέγχθηκε η ορθότητα των ήδη συλλεγόμενων ερωτηματολογίων, κατόπιν ακολούθησε η μεταφορά των απαντήσεων των συμμετεχόντων επί του στατιστικού πακέτου SPSS.

Εν συνεχεία, ακολούθησε η ανάλυση και μελέτη αυτών η οποία επίσης διενεργήθηκε μέσω του εν λόγω στατιστικού πακέτου.

#### **4.9 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ο μοναδικός περιορισμός ο οποίος τέθηκε επί της διεξαγωγής της παρούσας πρωτογενούς ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας πτυχιακής εργασίας ήταν η

διανομή και συμπλήρωση του ερευνητικού μας εργαλείου αποκλειστικά και μόνο από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ουδένας περιορισμός τέθηκε σε λοιπούς προσδιοριστικούς παράγοντες όπως είναι επί παραδείγματι το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα και η επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων.

#### **4.10 ΗΘΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Επί της εν λόγω πρωτογενούς έρευνας διατηρήθηκε πλήρως το πλαίσιο των ευρύτερα αποδεκτών αρχών ηθικής, η υπόσταση των οποίων εντοπίζεται επί της αυτονομίας, της δικαιοσύνης και της μη πρόκλησης βλάβης στους συμμετέχοντες.

Έτσι, κατά την διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας αλλά και κατόπιν της ολοκλήρωσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων αυτής δεν εθίγησαν τα δικαιώματα, η αξιοπρέπεια και οποιοδήποτε ζήτημα καθίσταται άμεσα συνυφασμένο με την ασφάλεια των συμμετεχόντων.

Μάλιστα, προκειμένου να διασφαλιστούν οι συμμετέχοντες για την τήρηση του συνόλου των αρχών ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας, ο ερευνητής έλαβε πλήρη γνώση των ισχυουσών νομοθετικών διατάξεων καθώς επίσης και των σχετικών επί του εν λόγω ζητήματος οδηγιών της ΕΕΕΔ αναφορικά με θέματα διεξαγωγής ερευνών.

Μάλιστα, ο ερευνητής, δεν αποποιείται της προσωπικής ευθύνης για ενέργειες τις οποίες πράττει και οι οποίες θίγουν ζητήματα βιοηθικής και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Για λόγους διασφάλισης των συμμετεχόντων, προτού προβεί σε οιαδήποτε ενέργεια ο ερευνητής έλαβε την συγκατάθεση των συμμετεχόντων για την εθελοντική συμμετοχή τους στην ερευνητική του διαδικασία, ενώ παράλληλα τους είχε



καταστήσει ενήμερους για τους σκοπούς διεξαγωγής αυτής καθώς και για το πού προορίζει να χρησιμοποιήσει τα κωδικοποιημένα και αναλυμένα μέσω του στατιστικού προγράμματος, αποτελέσματα.

Επίσης, τους διασφάλισε για την διατήρηση της απόλυτης ανωνυμίας τους καθώς και για την ισότιμη και ταυτιζόμενη με τις ισχύουσες αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας, επιλογής τους ως μέρος του δείγματος της εν λόγω ερευνητικής διαδικασίας επί της εκπόνησης και ολοκλήρωσης της διπλωματικής εργασίας του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας παρουσιάζονται ως κάτωθι:

### ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid	1,00	15	13,0	31,3	31,3
	2,00	33	28,7	68,8	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Στο σημείο αυτό, διαφαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων επί της παρούσας πρωτογενούς διερεύνησης μας απαρτίζεται από γυναίκες, με ποσοστό το οποίο αγγίζει το 68,8%, ενώ το υπόλοιπο 31,3% απαρτίζεται από άνδρες συμμετέχοντες. Πρόκειται για ένα στοιχείο το οποίο λαμβάνεται από πλευράς μας για πληροφοριακούς λόγους, ενώ δεν ασκεί ουσιαστική επίδραση στην εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας μας.

### ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid	2,00	12	10,4	25,0	25,0

	3,00	27	23,5	56,3	81,3
	4,00	9	7,8	18,8	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Στο σημείο αυτό, διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία του 56,3% των συμμετεχόντων ηλικιακά υπάγονται μεταξύ 41 έως 50 ετών. Ακολουθεί το 25% το οποίο ηλικιακά υπάγεται μεταξύ 31 και 40 ετών, και τέλος το 18,8% των συμμετεχόντων το οποίο ηλικιακά είναι άνω των 50 ετών. Κανένας συμμετέχων δεν υπάγεται στην πρώτη ηλικιακή κατηγορία η οποία τέθηκε από πλευράς μας και αφορά τα 23-30 έτη.

Πρόκειται για ένα δεδομένο το οποίο μας δίνει εμμέσως ορισμένα στοιχεία αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων, χωρίς κάτι τέτοιο να είναι βέβαιο και απόλυτο, ενώ πέραν αυτού συλλέγεται για πληροφοριακούς και μόνο λόγους και δεν έχει ουσιαστική επίδραση στα τελικά εξαγόμενα συμπεράσματα της παρούσας διερεύνησης.

#### ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	7	6,1	14,6	14,6
	2,00	3	2,6	6,3	20,8
	3,00	38	33,0	79,2	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Στο σημείο αυτό, η συντριπτική πλειοψηφία του 79,2% των συμμετεχόντων έχει ειδικότητα διαφορετική της φιλολογίας και των μαθηματικών, ακολουθεί το 14,6% να συμμετεχόντων οι οποίοι δήλωσαν πως είναι φιλόλογοι και τέλος, το 6,3% αυτών οι οποίοι δήλωσαν μαθηματικοί. Πρόκειται για ένα δεδομένο το οποίο λαμβάνεται από πλευράς μας για πληροφοριακούς λόγους και δεν ασκεί ουσιαστική επίδραση στα τελικά συμπεράσματα τα οποία πρόκειται να εξαχθούν.

#### ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	3,00	4	3,5	8,3	8,3
	4,00	44	38,3	91,7	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με τα έτη διδασκαλίας στο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα ιδιαίτερα θετικό στοιχείο το οποίο κρίνεται ενθαρρυντικό για την ορθότητα και εγκυρότητα των συμπερασμάτων τα οποία πρόκειται να εξαχθούν επί της παρούσης πρωτογενούς διερεύνησής μας, είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία του 91,7% των συμμετεχόντων διδάσκει για περισσότερα από τέσσερα έτη ενώ μόλις το 8,3% αυτών διδάσκει από δύο έως τέσσερα έτη. Το σύνολο των συμμετεχόντων διδάσκουν για περισσότερα από δύο έτη.

### ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid	1,00	6	5,2	12,5	12,5
	2,00	28	24,3	58,3	70,8
	3,00	12	10,4	25,0	95,8
	4,00	2	1,7	4,2	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζουν πέραν της ελληνικής, οι συμμετέχοντες σε ποσοστό το οποίο φτάνει το 58,3% δήλωσαν ότι γνωρίζουν μια γλώσσα, ακολουθεί το 25% το οποίο δήλωσε πως το οποίο γνωρίζει δύο γλώσσες, στη συνέχεια το 12,5% των συμμετεχόντων το οποίο δήλωσε πως δεν γνωρίζει καμία άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής και μόνο το 4,2% αυτών δήλωσε πως γνωρίζει περισσότερες από δυο γλώσσες πέραν της ελληνικής. Στο σημείο αυτό, ενθαρρυντικά θα ήταν τα αποτελέσματα σε περίπτωση που η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωνε πως γνωρίζει δύο οι περισσότερες από δυο ξένες γλώσσες πέραν της ελληνικής, γεγονός το οποίο στην προκειμένη περίπτωση δεν συμβαίνει. Απογοητευτικά θα ήταν τα αποτελέσματα σε περίπτωση κατά την οποία η συντριπτική πλειοψηφία δήλωνε πως δεν γνωρίζει καμία δεύτερη γλώσσα πλην της ελληνικής. Στην προκειμένη περίπτωση ωστόσο, η πλειοψηφία του 70,8% δήλωσε πως γνωρίζει μια ή καμία ξένη γλώσσα, γεγονός το οποίο υποδεικνύει την πιθανή αδυναμία εφαρμογής δίγλωσσης διδασκαλίας στην περίπτωση των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	16	13,9	33,3	33,3
	2,00	19	16,5	39,6	72,9
	3,00	9	7,8	18,8	91,7
	4,00	2	1,7	4,2	95,8
	6,00	2	1,7	4,2	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας πλην της ελληνικής, η πλειοψηφία του 39,6% των συμμετεχόντων δήλωσε πως βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο, ακολουθεί το 33,3% το οποίο δήλωσε πως βρίσκεται σε άριστο επίπεδο, το 18,8% σε μέτριο επίπεδο και το 4,2% σε μικρό επίπεδο. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό κρίνεται το γεγονός του ότι η συντριπτική πλειοψηφία του 72,9% των συμμετεχόντων που γνωρίζει την δεύτερη γλώσσα την οποία ομιλεί, πλην της ελληνικής, αρκετά καλά ή άριστα. Επομένως, σε συνδυασμό με τα ανωτέρω αναφερόμενα σχόλια, η εφαρμογή δίγλωσσης διδασκαλίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν καθίσταται αδύνατη παρά μόνο σε ένα μικρό ποσοστό του 4,2% στο οποίο αντιστοιχούν οι περιπτώσεις συμμετεχόντων οι οποίοι δεν ομιλούν καμία δεύτερη γλώσσα πλην της ελληνικής.

### ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
--	-----------	---------	--------------	-------------------

Valid	1,00	40	34,8	83,3	83,3
	2,00	2	1,7	4,2	87,5
	3,00	2	1,7	4,2	91,7
	5,00	4	3,5	8,3	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το ποια είναι η δεύτερη γλώσσα την οποία ομιλούν οι συμμετέχοντες πλην της ελληνικής η συντριπτική πλειοψηφία του 83,3% αυτών ανέφερε την αγγλική γλώσσα, ακολουθεί με μεγάλη διαφορά και αθροιστικά το 8,4% των συμμετεχόντων με τις περιπτώσεις των γαλλικών και γερμανικών. Πρόκειται για ένα επιπρόσθετο ιδιαίτερα θετικό στοιχείο, καθώς η δημοφιλέστερη και ευρύτερα ομιλούμενη γλώσσα σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η αγγλική.

#### **ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	27	23,5	56,3	56,3
	2,00	21	18,3	43,8	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το αν έχουν κληθεί να διδάξουν σε σχολική τάξη στην οποία συμπεριλαμβάνονται και αλλοδαπά ή πολιτισμικά διαφοροποιημένα παιδιά η

συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό το οποίο φτάνει το 56,3% δήλωσε πως καλείται συχνά, και το υπόλοιπο 43,8% πως έχει κληθεί λίγες φορές. Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε πως δεν έχει κληθεί ποτέ. Ακόμα και το 4,8% των συμμετεχόντων οι οποίοι σε προγενέστερη ερώτηση απάντησαν ότι δεν ομιλούν οιαδήποτε δεύτερη γλώσσα πλην της ελληνικής, έχουν κληθεί να διδάξουν σε σχολική τάξη στην οποία συμπεριλαμβάνονται αλλοδαποί και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές.

#### ΓΝΩΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1,00	14	12,2	29,2	29,2
2,00	26	22,6	54,2	83,3
3,00	7	6,1	14,6	97,9
4,00	1	,9	2,1	100,0
Total	48	41,7	100,0	
Missing System	67	58,3		
Total	115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο καλά γνωρίζουν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η πλειοψηφία του 54,2% των συμμετεχόντων δήλωσε πως την γνωρίζει αρκετά καλά, το 29,2% αυτών δήλωσε πως τη γνωρίζει απόλυτα, το 14,6% δήλωσε πως την γνωρίζει μέτρια και μόλις το 2,1% των συμμετεχόντων δήλωσε πως την γνωρίζει λίγο. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό κρίνεται το γεγονός του ότι η συντριπτική πλειοψηφία του 83,3% γνωρίζει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αρκετά καλά ή τέλεια, ενώ κανείς εξ'αυτών δεν δήλωσε ότι δεν διαθέτει καθόλου γνώση της συγκεκριμένης έννοιας.



### ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	8	7,0	16,7	16,7
	2,00	20	17,4	41,7	58,3
	3,00	8	7,0	16,7	75,0
	4,00	12	10,4	25,0	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο θεωρούν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας η πλειοψηφία του 41,7% θεωρεί πως έχει ενσωματωθεί αρκετά, το 25% θεωρεί πως έχει ενσωματωθεί λίγο, το 16,7% θεωρεί πως έχει ενσωματωθεί απόλυτα και το ίδιο ποσοστό θεωρεί πως έχει ενσωματωθεί μέτρια. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν πιστεύει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει ενσωματωθεί καθόλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	2,00	22	19,1	45,8	45,8
	3,00	23	20,0	47,9	93,8
	4,00	2	1,7	4,2	97,9

5,00	1	,9	2,1	100,0
Total	48	41,7	100,0	
Missing System	67	58,3		
Total	115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο επιμορφωμένο θεωρούν οι συμμετέχοντες τον εαυτό τους επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 47,9% τον θεωρεί μέτρια επιμορφωμένο, με πολύ μικρή διαφορά το 45,8% τον θεωρεί αρκετά επιμορφωμένο, το 4,2% λίγο επιμορφωμένο και το 2,1% καθόλου επιμορφωμένο. Η συντριπτική πλειοψηφία του 93,8% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως θεωρούν πως είναι μέτρια προς αρκετά επιμορφωμένοι επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

#### ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ\_ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 2,00	13	11,3	27,1	27,1
3,00	26	22,6	54,2	81,3
4,00	8	7,0	16,7	97,9
5,00	1	,9	2,1	100,0
Total	48	41,7	100,0	
Missing System	67	58,3		
Total	115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο επιμορφωμένους θεωρούν τους συναδέλφους τους επί ζητημάτων σχετικών με την διαπολιτισμική εκπαίδευση η συντριπτική πλειοψηφία του 54,2% των συμμετεχόντων δήλωσε πως τους θεωρεί μέτρια επιμορφωμένους, ακολουθεί το 27,1% που τους θεωρεί αρκετά επιμορφωμένους, το 16,7% λίγο επιμορφωμένους και τέλος το 2,1% καθόλου επιμορφωμένους.

### ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	17	14,8	35,4	35,4
	2,00	3	2,6	6,3	41,7
	3,00	15	13,0	31,3	72,9
	4,00	13	11,3	27,1	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing System		67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το ποιον θεωρούν ως το σημαντικότερο παράγοντα για την πληρέστερη ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 35,4% των συμμετεχόντων δήλωσε πως θεωρεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ακολουθεί το 31,3% των συμμετεχόντων το οποίο δήλωσε πως θεωρεί ως τον βασικότερο παράγοντα την αλλαγή του τρόπου σκέψης των Ελλήνων μαθητών και των οικογενειών τους, το 27,1% των συμμετεχόντων το οποίο θεωρεί την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μόλις το 6,3% την αύξηση των οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών.

### ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ\_ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	9	7,8	18,8	18,8
	2,00	30	26,1	62,5	81,3

	3,00	3	2,6	6,3	87,5
	4,00	3	2,6	6,3	93,8
	5,00	3	2,6	6,3	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
	Missing System	67	58,3		
	Total	115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο ταυτίζονται με την άποψη της υποχρεωτικής ενσωμάτωσης μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών η συντριπτική πλειοψηφία του 62,5% των συμμετεχόντων δήλωσε πως ταυτίζεται αρκετά, το 18,8% δήλωσε πως ταυτίζεται απόλυτα, και με ισοψηφία της τάξεως του 6,3% έχουμε μέτρια, μικρή και μηδενική ταύτιση. Η συντριπτική πλειοψηφία του 81,3% των συμμετεχόντων δηλώνει αρκετή έως απόλυτη ταύτιση.

#### ΧΩΡΙΣΤΗ\_ΦΟΙΤΗΣΗ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	4	3,5	8,3	8,3
	2,00	12	10,4	25,0	33,3
	3,00	10	8,7	20,8	54,2
	4,00	10	8,7	20,8	75,0
	5,00	12	10,4	25,0	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
	Missing System	67	58,3		

Total	115	100,0		
-------	-----	-------	--	--

Αναφορικά με το πόσο ταυτίζονται με την άποψη ότι οι αλλοδαποί και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία, το 25% των συμμετεχόντων δήλωσε πως ταυτίζεται αρκετά με την συγκεκριμένη άποψη, ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό δήλωσε πως δεν ταυτίζεται καθόλου. Το 20,8% δήλωσε πως ταυτίζεται μέτρια και ακριβώς το ίδιο ποσοστό δήλωσε πως ταυτίζεται λίγο. Μόλις το 8,3% των συμμετεχόντων ταυτίζεται απόλυτα.

#### ΩΦΕΛΕΙΑ\_ΕΛΛΗΝΩΝ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	9	7,8	18,8	18,8
	2,00	26	22,6	54,2	72,9
	3,00	9	7,8	18,8	91,7
	4,00	3	2,6	6,3	97,9
	5,00	1	,9	2,1	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο ταυτίζονται με την άποψη ότι οι Έλληνες μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξη τους στη σχολική τάξη με αλλοδαπούς και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές, η πλειοψηφία του 54,2% των συμμετεχόντων δήλωσε πως ταυτίζεται αρκετά, το 18,8% ταυτίζεται απόλυτα και ακριβώς το ίδιο ποσοστό

ταυτίζεται μέτρια, ενώ μόλις το 6,3% ταυτίζεται λίγο και το 2,3% δεν ταυτίζεται καθόλου.

### ΘΕΤΙΚΑ\_ΠΡΟΣΚΕΙΜΕΝΟΙ\_ΜΑΘΗΤΕΣ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	3	2,6	6,3	6,3
	2,00	16	13,9	33,3	39,6
	3,00	23	20,0	47,9	87,5
	4,00	6	5,2	12,5	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο θετικά προσκείμενη θεωρούν πως είναι η πλειοψηφία των μαθητών στην συνύπαρξή τους στη σχολική τάξη με κάποιο αλλοδαπό και πολιτισμικά διαφοροποιημένο παιδί, η πλειοψηφία του 47,9% των συμμετεχόντων δήλωσε πως οι έλληνες μαθητές είναι μέτρια δεκτικοί, ακολουθεί το 33,3% το οποίο θεωρεί πως είναι αρκετά δεκτικοί, ενώ με διαφορά το 12,5% δήλωσε πως οι Έλληνες μαθητές είναι λίγο δεκτικοί και το 6,3% πως είναι απόλυτα δεκτικοί. Κάνεις εξ'αυτών δεν δήλωσε πως οι έλληνες μαθητές δεν είναι καθόλου δεκτικοί.

### ΣΤΑΣΗ\_ΜΑΘΗΤΩΝ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
--	--	-----------	---------	--------------	-------------------

Valid	1,00	3	2,6	6,3	6,3
	2,00	16	13,9	33,3	39,6
	3,00	23	20,0	47,9	87,5
	4,00	6	5,2	12,5	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο βοηθητική πιστεύουν πως είναι η στάση της πλειοψηφίας των μαθητών αναφορικά με την ταχύτερη κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών, το 47,9% δήλωσε πως είναι μέτρια βοηθητική, το 33,3% αρκετά βοηθητική, το 12,5% λίγο βοηθητική και το 6,3% απόλυτα βοηθητική.

#### **ΒΟΗΘΕΙΑ\_ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ\_ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	12	10,4	25,0	25,0
	2,00	29	25,2	60,4	85,4
	3,00	5	4,3	10,4	95,8
	5,00	2	1,7	4,2	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το πόσο ταυτίζονται με την άποψη σύμφωνα με την οποία τα διαπολιτισμικά σχολεία μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία η πλειοψηφία του 60,4% των συμμετεχόντων δήλωσε πως ταυτίζεται αρκετά, το 25% ταυτίζεται απόλυτα, το 10,4% ταυτίζεται μέτρια και μόνο το 4,2% δεν ταυτίζεται καθόλου.

#### ΜΟΡΦΕΣ\_ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ\_ΕΚΠ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	2,00	8	7,0	16,7	16,7
	3,00	6	5,2	12,5	29,2
	4,00	2	1,7	4,2	33,3
	5,00	25	21,7	52,1	85,4
	6,00	7	6,1	14,6	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Αναφορικά με το ποια μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν εφαρμόσει επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας η πλειοψηφία του 52,1% των συμμετεχόντων δήλωσε πως έχει εφαρμόσει το διαπολιτισμικό μοντέλο, το 16,7% αυτών δήλωσε πως έχει εφαρμόσει το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το 14,6% δήλωσε πως έχει εφαρμόσει συγκεντρωτικά τόσο το αφομοιωτικό μοντέλο, όσο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, καθώς επίσης και το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο, το 12,5% δήλωσε πως έχει εφαρμόσει το πολυπολιτισμικό μοντέλο και μόνο το 4,2% δήλωσε πως έχει εφαρμόσει το αντιρατσιστικό μοντέλο.



### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΟΝΤΕΛΩΝ

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	1,00	2	1,7	4,2	4,2
	2,00	31	27,0	64,6	68,8
	3,00	11	9,6	22,9	91,7
	4,00	2	1,7	4,2	95,8
	5,00	1	,9	2,1	97,9
	6,00	1	,9	2,1	100,0
	Total	48	41,7	100,0	
Missing	System	67	58,3		
Total		115	100,0		

Τέλος αναφορικά με το πόσο αποτελεσματικά θεωρούν τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία η συντριπτική πλειοψηφία του 64,6% δήλωσε πως τα θεωρεί αρκετά αποτελεσματικά και ακολουθεί το 22,9% το οποίο δήλωσε πως τα θεωρεί μέτρια αποτελεσματικά, το 4,2% δήλωσε πως τα θεωρεί απόλυτα αποτελεσματικά ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό δήλωσε πως τα θεωρεί λίγο αποτελεσματικά. Το 2,1% δήλωσε πως δεν τα θεωρεί καθόλου αποτελεσματικά ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό δήλωσε πως δεν γνωρίζει τον βαθμό αποτελεσματικότητας τους.

### DescriptiveStatistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΞΕΝΕΣ_ΓΛΩΣΣΕΣ	48	1,00	4,00	2,2083	,71335

ΕΠΙΠΕΔΟ_ΔΕΥΤΕΡΗΣ_ΓΛΩΣΣΑΣ	48	1,00	6,00	2,1042	1,17128
ΔΕΥΤΕΡΗ_ΓΛΩΣΣΑ	48	1,00	5,00	1,4583	1,16616
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ_ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ_ΤΑΞΗΣ	48	1,00	2,00	1,4375	,50133
ΓΝΩΣΗ_ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	48	1,00	4,00	1,8958	,72169
ΒΑΘΜΟΣ_ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ	48	1,00	4,00	2,5000	1,05185
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	48	2,00	5,00	2,6250	,67240
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ	48	2,00	5,00	2,9375	,72658
ΒΑΣΙΚΟΣ_ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	48	1,00	4,00	2,5000	1,23771
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ_ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ	48	1,00	5,00	2,1875	1,02431
ΧΩΡΙΣΤΗ_ΦΟΙΤΗΣΗ	48	1,00	5,00	3,2917	1,32019
ΩΦΕΛΕΙΑ_ΕΛΛΗΝΩΝ	48	1,00	5,00	2,1875	,89100
ΘΕΤΙΚΑ_ΠΡΟΣΚΕΙΜΕΝΟΙ_ΜΑΘΗΤΕΣ	48	1,00	4,00	2,6667	,78098
ΣΤΑΣΗ_ΜΑΘΗΤΩΝ	48	1,00	4,00	2,6667	,78098
ΒΟΗΘΕΙΑ_ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ_ΣΧΟΛΕΙΩΝ	48	1,00	5,00	1,9792	,86269
ΜΟΡΦΕΣ_ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ_ΕΚΠ	48	2,00	6,00	4,3542	1,34464

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤ ΗΤΑ_ΜΟΝΤΕΛΩΝ	48	1,00	6,00	2,4167	,89522
Valid N (listwise)	48				

Από τα ανωτέρω παρατιθέμενα δεδομένα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός του ότι ο μέσος όρος αναφορικά με την ομιλία επιπρόσθετων γλωσσών πέραν της ελληνικής κυμαίνεται στο 2,2, που σημαίνει ότι ομιλείται από τους περισσότερους συμμετέχοντες μια γλώσσα επιπροσθέτως της ελληνικής, σε αρκετά καλό επίπεδο με μέσο όρο ο οποίος κυμαίνεται στο 2,1. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα θετικό γεγονός το οποίο υποδεικνύει την δυνατότητα εφαρμογής δίγλωσσης εκπαίδευσης σε περίπτωση κατά την οποία κάτι τέτοιο καταστεί απαραίτητο.

Αναφορικά με την γνώση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κρίνεται ως αρκετά καλή από την πλευρά των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αρκετά συχνά καλούνται να διδάξουν σε σχολικές τάξεις επί των οποίων βρίσκονται και αλλοδαποί και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ενσωματωθεί σε μέτριο προς αρκετά καλό επίπεδο επί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι ίδιοι θεωρούν τόσο τους εαυτούς τους όσο και τους συναδέλφους τους μέτρια επιμορφωμένους επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, δεν τάσσονται ούτε υπέρ αλλά ούτε απόλυτα κατά της άποψης της ανάγκης χωριστής φοίτησης των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών από τους ημεδαπούς, ενώ τάσσονται αρκετά υπέρ της άποψης της υποχρεωτικής ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελληνικό οδηγό σπουδών, αλλά και της ωφέλειας των Ελλήνων μαθητών από την συνύπαρξη τους στην ίδια σχολική τάξη με πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές.

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι Έλληνες μαθητές είναι μέτρια προς αρκετά δεκτικοί στην συνύπαρξή τους στην σχολική τάξη με αλλοδαπούς και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές, ενώ μέτρια προς αρκετά υποβοηθητική είναι και η στάση τους απέναντι στην ομαλότερη και ταχύτερη κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως ο ρόλος των διαπολιτισμικών σχολείων είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στο ελληνικό επενδυτικό σύστημα και επίσης θεωρούν ως αρκετά μεγάλη την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επί της ακολουθούμενης διδακτικής διαδικασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Επί της παρούσας πτυχιακής εργασίας εξετάσαμε το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι μαθητές την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας η οποία όπως προέκυψε από το βιβλιογραφικό σκέλος της παρούσας εργασίας γίνεται ολοένα και εντονότερη με το πέρασ των ετών, τόσο επί του εκπαιδευτικού κλάδου όσο και στα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής αλλά και παγκόσμιας πραγματικότητας.

Αναλύθηκε εκτενώς η πολυμορφία της έννοιας της ταυτότητας από εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής και κοινωνικής φύσεως ενώ κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των ανωτέρω αναφερόμενων και περιγραφόμενων μορφών ταυτοτήτων είναι ο ασαθής χαρακτήρας και η διαρκής εξέλιξη σε συνδυασμό με τον διαχρονικό μετασχηματισμό τους, προκειμένου να είναι ανά πάσα στιγμή προσαρμοσμένες στα δεδομένα της εκάστοτε εποχής τα οποία επίσης μεταβάλλονται αδιάκοπα.

Ιδιαίτερα σημαντικές κρίνονται οι έννοιες αφενός της πολυπολιτισμικότητας και αφετέρου της διαπολιτισμικότητας οι οποίες καθίστανται άμεσα συνυφασμένες με τον παρόντα ενυπάρχοντα πολιτισμικό πλουραλισμό και την αρμονική υπόσταση αυτού επί της σύγχρονης κοινωνίας και της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Επί του πολιτισμικά πολυμορφικού χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας εφαρμόζεται μια σειρά μεταξύ τους διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών μοντέλων ο απώτερος σκοπός των οποίων είναι κοινός και έγκειται στο γεγονός της ομαλής ενσωμάτωσης των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αυτής. Ωστόσο τα μοντέλα τα οποία αναλύθηκαν, τα οποία είναι το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, διαπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό μοντέλο, εμφανίζουν έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, οι οποίες

εντοπίζονται στον τρόπο και τα εφαρμοσμένα μέσα διαχείρισης της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

Επί της χώρας μας μέσω της νομοθετικής ανασκόπησης η οποία διενεργήθηκε επί του βιβλιογραφικού σκέλους της παρούσας πτυχιακής εργασίας έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες αναφορικά με την ισότιμη και ισόνομη μεταχείριση των αλλοδαπών επί της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εν λόγω προσπάθειες μάλιστα παρατηρούνται ήδη από το έτος 1983 και συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Ωστόσο, πέραν των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων οι οποίες έχουν ως απώτερο σκοπό την ομαλότερη και ταχύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την ισότιμη μεταχείριση τους με τους ημεδαπούς, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η εκάστοτε σχολική μονάδα όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς αν δεν διενεργηθούν οι απαιτούμενες μεταρρυθμίσεις και προσαρμογές τόσο στα ελληνικά σχολεία όσο και στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ουδεμία νομοθετική μεταρρύθμιση πρόκειται να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στο ζήτημα της αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας και της εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κρίνονται τα ευρήματα της πρωτογενούς διερεύνησης η οποία διεξήχθη επί της παρούσας πτυχιακής εργασίας, συνδυαστικά με τα ανωτέρω αναφερόμενα δεδομένα του βιβλιογραφικού σκέλους αυτής. Αρχικά, αναφέρεται πως επί του ζητήματος της αντιμετώπισης της πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά των Ελλήνων μαθητών, αυτή είναι μέτρια προς αρκετά καλή σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει πως σίγουρα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης τα οποία πρόκειται να επιτευχθούν αφενός μέσω προσπαθειών από την σχολική μονάδα και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου από την πλευρά της οικογένειας των Ελλήνων μαθητών και τις μεταρρυθμίσεις των αντιλήψεων των μελών αυτής. Αν μη τι άλλο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο επί της ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ασκεί έντονη και άμεση επιρροή στον τρόπο σκέψης, στις αρχές, τις αντιλήψεις και τις αξίες του παιδιού.

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε η μέτρια επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο αναγνωρίζουν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τους συναδέλφους τους. Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον παράγοντα της επιμόρφωσης τους επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως το βασικότερο παράγοντα ενσωμάτωσης αυτής επί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφορικά με το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο ακολουθείται από πλευράς τους, οι απαντήσεις τους εμφάνισαν πολυμορφία καθώς οι περισσότεροι εξ αυτών εφαρμόζουν το σύνολο των υφιστάμενων διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μοντέλων. Πάντως, το αντιρατσιστικό μοντέλο εφαρμόζεται σε χαμηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα.

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ενσωματωθεί σε μέτριο έως αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στο ελληνικό επενδυτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει πως υπάρχουν σίγουρα περιθώρια βελτίωσης της εν λόγω ενσωμάτωσης. Το βασικότερο εξ αυτών έγκειται στο γεγονός της βέλτιστης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να διδάξουν σε σχολικές τάξεις επί των οποίων υφίστανται και αλλοδαποί μαθητές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός του ότι καλούνται να διδάξουν σε σχολικές τάξεις οι οποίες απαρτίζονται και από αλλοδαπούς και πολιτισμικά διαφοροποιημένους συμμαθητές ακόμα και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν γνωρίζουν οιαδήποτε δεύτερη γλώσσα πλην της ελληνικής. Αν και το ποσοστό των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προέκυψε αρκετά μικρό (4,8%), ωστόσο από τα ανωτέρω αναφερόμενα αποτέλεσμα διαφαίνεται πως από την πλευρά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν εφαρμόζονται επαρκή και ορθά προσδιοριστικά και αξιολογικά κριτήρια ως προς το ζήτημα της επιλογής του εκπαιδευτικού ο οποίος πρόκειται να έρθει αντιμέτωπος με την πρόκληση της διδασκαλίας σε μία πολιτισμικά πλουραλιστική σχολική τάξη.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ**

Επί της χώρας μας μέσω της νομοθετικής ανασκόπησης η οποία διενεργήθηκε επί του βιβλιογραφικού σκέλους της παρούσας πτυχιακής εργασίας έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες αναφορικά με την ισότιμη και ισόνομη μεταχείριση των αλλοδαπών επί της ελληνικής εκπαίδευσης.

Οι εν λόγω προσπάθειες μάλιστα παρατηρούνται ήδη από το έτος 1983 και συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Ωστόσο, πέραν των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων οι οποίες έχουν ως απώτερο σκοπό την ομαλότερη και ταχύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την ισότιμη μεταχείριση τους με τους ημεδαπούς, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η εκάστοτε σχολική μονάδα όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς αν δεν διενεργηθούν οι απαιτούμενες μεταρρυθμίσεις και προσαρμογές τόσο στα ελληνικά σχολεία όσο και στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ουδεμία νομοθετική μεταρρύθμιση πρόκειται να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στο ζήτημα της αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας και της εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας.

Συν τοις άλλοις, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην αρτιότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επί ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία όπως διαφάνηκε εκ του ερευνητικού σκέλους, κρίνεται ανεπαρκής. Το μελανό σημείο της ομαλότητας της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εντοπίζεται σε νομοθετικής και κανονιστικής φύσεως ζητήματα, αλλά πρωτίστως σε ζητήματα επιμορφωτικής φύσεως και διαπολιτισμικής παιδείας των ημεδαπών μαθητών και των οικογενειών τους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να γνωρίζει το θεωρητικό υπόβαθρο των επιμέρους εκπαιδευτικών μοντέλων τα οποία εφαρμόζονται σε περιπτώσεις πολυπολιτισμικότητας σε μία σχολική τάξη, αλλά δεν γνωρίζουν τον ορθό τρόπο αξιοποίησης κα πρακτικής εφαρμογής τους, γεγονός το



οποίο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό προκειμένου να επέλθουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα στην ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ & ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ**

- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. 4<sup>ος</sup> Τόμος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. 6<sup>ος</sup> Τόμος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. 7<sup>ος</sup> Τόμος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε.Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δράγωνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Ζαμπέτα, Ε. (2003). Σχολείο και θρησκεία. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχος 5-61, σελ. 55-82.
- Κουλούρη, Χ. (2009). Εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη στη σύγχρονη Ελλάδα - Σύγχρονα Θέματα. Διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu/3044413> (10/2/2019)
- Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (1996). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π. Α.
- Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μπερερής, Π. (2001). Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, Αθήνα: Εκδόσεις Apiroshora.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πασχαλίδης, Γ. & Χαμπούρη, Α. (2002). Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων. Εισαγωγή στον Πολιτισμό. 1<sup>ος</sup> Τόμος. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια.
- Σταμέλος, Γ. (1999). Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Banks, J. A. (1981). Education in the 80s: Multiethnic education. Washington, D.C.: National Education Association.
- Banks, J. A. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Banks, J. A. (2001). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- Boas, F. (1930). Anthropology. Encyclopedia of Social Sciences, 2, pp. 73–110.
- Borg, W. R., & Gall, M. (1979). Educational Research: An Introduction. New York: Longman.
- Cuche, D. (2001). Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research methods in education. London: Routledge/Falmer.

- E-Forologia. (2019). N. 2910/2001. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-forologia.gr/lawbank/document.aspx?digest=9357DE56BC5160F4.24F4D59AC858&version=2001/05/02> (12/2/2019)
- Forin. (2019). N. 3386/2005 (ΦΕΚ Α 212/23-08-2005) Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια. Διαθέσιμο στο: <https://www.forin.gr/laws/law/2912/eisodos-diamonh-kai-koinwnikh-entaksh-uphkown-tritwn-xwrwn-sthn-ellhnikh-epikrateia#!/?article=12114,12180> (6/2/2019)
- Hollins, E. R. (2007). Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Kodiko. (2019). N.1404/1983. Διαθέσιμο στο: [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/283206/nomos-1404-1983](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/283206/nomos-1404-1983) (11/2/2019).
- Lowie, R. H. (1917). Edward B. Tylor. *American Anthropologist*, 19(2), pp. 262-268.
- Pentini, A. (2005). Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. 3rd edition. John Wiley & Sons.
- Smith, P. B. & Bond M. H. (2005). Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Turner, J. C. (1991). *Mapping social psychology series. Social influence*. Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- UNESCO. (2001). Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία. 31η Σύνοδος της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO. Παρίσι, 2 Νοεμβρίου 2001. Διαθέσιμο στο:

[http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_el.pdf.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf) (30/1/2019).

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