

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας»

Διπλωματική εργασία

**«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων
για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον»**

της

Γεωργίας Σαμαρά

**«Investigating the views of teachers and school principals on the inclusion of
immigrant/refugee students in the school environment»**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Έλενα, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Δυτικής
Μακεδονίας

Εξεταστές : Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής Γλώσσας και
Διδακτικής ΠΔΜ

Ρετάλη Άννα- Καρολίνα ,Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΔΜ

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2023

Copyright © Γεωργία Σαμαρά, 2023.

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 την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Γεωργία Σαμαρά

A.E.M.: 37

Έτος εισαγωγής: 2020

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον» - «Investigating the views of teachers and school principals on the inclusion of immigrant/refugee students in the school environment»

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 : 04/02/2023

Η δηλούσα

Γεωργία Σαμαρά

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος 'Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας' για τις γνώσεις που μου παρείχαν όλο το διάστημα του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Δρ. Ελένη Γρίβα για τη στήριξη και τις πολύτιμες γνώσεις που μου πρόσφερε, καθώς και για τις ευκαιρίες που μου έδωσε, σε αυτά τα χρόνια συνεργασίας. Η συμβολή της ήταν καθοριστική για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κ. Κωνσταντίνο Ντίνα και την κ. Άννα- Καρολίνα Ρετάλη που δέχτηκαν να είναι μέλη της επιτροπής.

Επίσης ευχαριστώ πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, που με πολλή διάθεση και προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα μας, καθώς χωρίς τη συμμετοχή τους δεν θα ήταν δυνατή η εκπόνηση της εργασίας.

Τέλος, οφείλω το μεγαλύτερο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την συμπαράσταση όλο αυτό το διάστημα και την υπομονή τους, κυρίως όμως στο μικρό μου αστεράκι το οποίο ήταν η δύναμη μου, όλη τη διάρκεια της εκπόνησης, της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη προσφύγων/ μεταναστών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί και 7 διευθυντές. Ειδικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχευε α) στη μελέτη της επάρκειας και ετοιμότητας τους να διαχειριστούν τάξεις μεικτής σύνθεσης, αλλά και β) των διδακτικών πρακτικών διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα χρησιμοποιούσαν για την ομαλή ένταξη των προσφύγων/ μεταναστών μαθητών. Επίσης, στόχευε γ) στο βαθμό διαχείρισης των δυσκολιών που μπορεί να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και δ) τους τομείς που χρειάζονται επιμόρφωση. Η έρευνα προς τους διευθυντές σχολικών μονάδων, στόχευε στη μελέτη α) των απόψεων τους αναφορικά με την ένταξη των προσφύγων/ μεταναστών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και β) του βαθμού ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής. Ακόμα, στόχος ήταν να μελετηθεί γ) η μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας και δ) το εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και η εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών. Οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν μέσω έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021- 2022, μέσα από ποιοτική έρευνα, μέσα από δύο ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, *ερωτηματολόγιο* για τους εκπαιδευτικούς και *ημι- δομημένη* συνέντευξη, για τους διευθυντές. Από την παραπάνω μελέτη, διαπιστώθηκε η μη επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και η μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών μονάδων στην ανταπόκριση λειτουργίας, τάξεων υποδοχής. Επίσης, διαπιστώθηκε η ανεπαρκής κατάρτιση τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, αλλά και η μη ύπαρξη αιθουσών, μη ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού υλικού και στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς που διαθέτουν υψηλό επίπεδο κατάρτισης σε θέματα διαπολιτισμικότητας, ώστε να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τα τμήματα υποδοχής.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες/ μετανάστες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, τάξεις υποδοχής, διαπολιτισμική επάρκεια/ετοιμότητα, ενταξιακές πρακτικές

Abstract

The purpose of this research was to investigate the aspects of teachers and principals of school units in order to integrate students who are refugees/immigrants into the school environment. 120 teachers and 7 principals participated. Especially, as for as teachers are concerned, it aimed a) to study their adequacy and readiness to handle mixed classes and also b) their teaching methods of intercultural and inclusive education which they would use to easily integrate refugees and immigrants. In addition, it aimed c) to the point they could manipulate the difficulties that may find during the integration of these students from different cultural environments and moreover d) the fields that need edification. The school principals' research aimed to study a) their views with reference to the integration of these students to schools and b) the point of correspondence of the school unit to function properly welcome classes. Also, the goal was to study c) the reduction cultural inequalities through the school's contribution and d) the educational frame, as well as, the educational operation of refugees. All the above goals were achieved through investigation which took place in 2021-2022, through qualitative research, between two searching ways of data collection, questionnaire for teachers and semi-structured interview for principals from the above study, it was ascertain the lack of adequacy and readiness, and that schools were not ready to correspond to welcome classes. Also, it was realised the lack of training of teachers and principals towards intercultural issues, and the scarcity of classrooms and proper teaching aids and staffing school units with high leveled educators to cross-cultural issues, so that welcome classes can function satisfactorily.

Keywords: refugees/immigrants, intercultural education, reception classes, Intercultural competence/ readiness, Integration practices

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1: Αποσαφήνιση όρων.....	9
1.1 Πολιτισμός.....	9
1.2 Διαπολιτισμικότητα / Πολυπολιτισμικότητα.....	10
1.3 Διαπολιτισμική επίγνωση.....	12
Κεφάλαιο 2: Ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.....	17
2.1 Μοντέλα εκπαίδευσης.....	17
2.1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	18
2.1.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	19
2.1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	20
2.1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	21
2.1.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	21
2.1.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	22
2.2 Νομοθετικό πλαίσιο.....	23
2.2.2 Πρώτη περίοδος (1980 - 1996).....	23
2.2.3 Τρίτη περίοδος (1996 μέχρι σήμερα).....	24
Κεφάλαιο 3: Ρόλος εκπαιδευτικού στα πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.....	25
3.1 Ενταξιακές πρακτικές και διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	25
3.2 Ο εκπαιδευτικός σε διαπολιτισμικές τάξεις.....	29
3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών.....	31
3.4 Προγενέστερες έρευνες.....	33
Κεφάλαιο 4: Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	39
4.1 Έννοια και ρόλος ηγεσίας.....	39
4.2 Συμβολή ηγεσίας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.....	40
4.3 Ανταπόκριση ηγεσίας του σχολείου στην ετερότητα.....	41
Κεφάλαιο 5 : Η Έρευνα.....	43
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	43
5.2 Συμμετέχοντες.....	44
5.2.1 Δείγμα Ι: Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας.....	44
5.2.2 Δείγμα ΙΙ : Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας.....	48
5.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	50
5.3.1 Ερωτηματολόγια.....	50
5.3.1.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων ερωτηματολογίων.....	52
5.3.2 Συνεντεύξεις.....	52
5.3.2.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων συνεντεύξεων.....	54
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα.....	55
6.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών.....	55
6. 1.2 ^{ος} θεματικός άξονας:.....	59
6.1.3 3 ^{ος} θεματικός άξονας.....	66
6.1.4 4 ^{ος} θεματικός άξονας.....	68
6.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων διευθυντών.....	72
6.3 Συμπεράσματα – Συζήτηση ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	84
6.2 Συμπεράσματα – Συζήτηση ως προς τις απόψεις των διευθυντών.....	88
6.3 Περιορισμοί και προτάσεις.....	90
Βιβλιογραφία.....	91
Ελληνόγλωσση.....	91

Ξενόγλωσση.....	97
Παράρτημα 1.....	103
Παράρτημα 2.....	107
Συνέντευξη 1η.....	107
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας...	108
Συνέντευξη 2η.....	108
2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής...	109
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας...	109
4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.....	110
Συνέντευξη 3η.....	110
2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής...	111
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας...	111
4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.....	112
Συνέντευξη 4η.....	112
1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.....	112
2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής...	112
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας...	113
4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.....	113
Συνέντευξη 5η.....	115
1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.....	115
2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής...	115
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας...	116
4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.....	116
Συνέντευξη 6η.....	116
2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής...	117
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας...	117
4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.....	118
Συνέντευξη 7η.....	119
2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής...	119
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας...	120
4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.....	120
Παράρτημα 3.....	121

Εισαγωγή

Οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι επαφές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, δεν είναι καινούριο φαινόμενο. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα εισέρχεται πολύ μεγάλος αριθμός προσφύγων, οι οποίοι αναγκάστηκαν είτε λόγω πολέμων ή λόγω της οικονομικής κατάστασης που επικρατεί στη χώρα τους, να αφήσουν πίσω τους ένα οικείο περιβάλλον κι να μεταβούν σε ένα νέο, άγνωστο για αυτούς μέρος. Αυτός ο μεγάλος αριθμός προσφύγων καλείται να προσαρμοστεί και να ενσωματωθεί σε αυτό το νέο περιβάλλον, με αποτέλεσμα να επηρεάζετε η κοινωνία, αλλά και ο χώρος της εκπαίδευσης λόγω των παιδιών προσφύγων που θα πρέπει να ενταχθούν στην εκπαίδευση. Το σχολείο κατέχει το σημαντικότερο ρόλο στην ένταξη των μαθητών είτε στην κοινωνία, είτε στο σχολικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτή τη νέα κατάσταση, ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν ανομοιογενούς μαθητικούς πληθυσμούς, στην σχολική τάξη. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει οι ‘μονοπολιτισμικοί’ (monocultural) εκπαιδευτικοί να μετασχηματισθούν σε ‘δια/πολιτισμικούς’ (inter/ multicultural) εκπαιδευτικούς και να αναπτύξουν την ικανότητα να διδάσκουν αποτελεσματικά σε όλο και περισσότερο ετερογενή σχολεία (Hagan&McGlynn, 2004) .

Όσον αφορά το νομικό κομμάτι, η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προτεραιότητες για τις κοινότητες των προσφύγων. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται από δύο βασικά νομικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α’ 192). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση ουσιαστικά αποτελεί προέκταση και υλοποίηση του δικαιώματος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως το εγγυάται γενικότερα το Σύνταγμα (άρθρο 5) και ειδικότερα σε συνάρτηση με το σκοπό της εκπαίδευσης η ανωτέρω αναφερόμενη Διεθνής Σύμβαση (άρθρο 29). Με βάση τα παραπάνω, η ένταξη στην εκπαίδευση, η γνώση της γλώσσας υποδοχής, αλλά και η γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελούν ζητούμενα της νομικής προστασίας των προσφύγων (Τσολακίδου, 2018).

Στην παρούσα εργασία επιδιώκετε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, ενώ το ερευνητικό σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιδιώκεται η αποσαφήνιση των όρων πολιτισμός, διαπολιτισμικότητα/ πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική επίγνωση.

Ακολούθως, το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αρχικά γίνεται μικρή αναφορά στα μοντέλα εκπαίδευσης και έπειτα στο νομοθετικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού στα πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, στις ενταξιακές πρακτικές και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Καθώς, και στη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών και ακολουθούν οι προγενέστερες έρευνες σχετικά με την επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σχολική ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ασχολούμαστε με την έννοια και τον ρόλο της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ανταπόκριση της ηγεσίας του σχολείου, απέναντι στην ετερότητα.

Αμέσως μετά ξεκινάει το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο ασχολούμαστε με το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, στο οποίο περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας. Πιο ειδικά, περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, το δείγμα που έλαβε μέρος για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και οι τρόποι αλλά και οι μέθοδοι για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας, αρχικά γίνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς και αμέσως μετά ακολουθούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τέλος ακολουθούν τα συμπεράσματα ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την ένταξη των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο σχολείο.

Κεφάλαιο 1: Αποσαφήνιση όρων

1.1 Πολιτισμός

Η έννοια του πολιτισμού στη διάρκεια των αιώνων δεν έχει μείνει σταθερή, αλλά έχει διέλθει από πολλά και διαφορετικά πρίσματα ερμηνεύσης. Ένας γενικότερος ίσως ορισμός της έννοιας του πολιτισμού θα μπορούσε να συνδέεται με τις πρώτες απόπειρες των ανθρώπων να συγκροτήσουν κοινωνίες. Ο πολιτισμός και οι κοινωνίες εξάλλου έχουν αμφίδρομη και εξαρτημένη σχέση, αφού χωρίς ανθρώπινες κοινωνίες δεν υπάρχουν ανθρώπινοι πολιτισμοί αλλά και το αντίστροφο, δηλαδή χωρίς τους πολιτισμούς δεν υπάρχουν κοινωνίες (Giddens, 2009). Μία ακόμα οπτική που αξίζει να αναφερθεί, είναι ο τρόπος με τον οποίο οριοθετεί ο Ένγκελς (2010) τις κοινωνίες σε πρωτόγονες και σε εκείνες που αποκτούν πολιτισμό εξελικτικά, όταν παρεμβαίνει σε αυτές ο καταμερισμός της εργασίας.

Σύμφωνα με τους Segal et al. (2009), ο πολιτισμός αποτελεί μία πτυχή του περιβάλλοντος, το οποίο επινοήθηκε από τον άνθρωπο. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους μέσα στο περιβάλλον με συγκεκριμένο περιεχόμενο, το οποίο οριοθετείται από διάφορα συμβολικά συστήματα, τις αξίες και τους κανόνες που διαμορφώνουν. Παρόμοια, για τον Alvesson (2012), ο πολιτισμός συνίσταται σε ένα σύστημα συμβόλων, μέσω του οποίου οι άνθρωποι κατανοούν τις συμπεριφορές, τα κοινωνικά φαινόμενα, τους θεσμούς, τις διαδικασίες καθώς και το πλαίσιο που όλα αυτά τα φαινόμενα γίνονται κατανοητά και αποκτούν συγκεκριμένα νοήματα. Οι νοηματοδοτήσεις αυτές μεταδίδονται από γενιά σε γενιά, με εργαλεία τη γλώσσα, την τέχνη, τα υλικά αντικείμενα (υλικός πολιτισμός), τους θεσμούς και τις πρακτικές (Πιατά, 2014).

Το γεγονός όμως πως οι άνθρωποι επιχειρούν να διατηρήσουν την ομοιογένεια και την σταθερότητα των δομικών στοιχείων του πολιτισμού, την λεγόμενη πολιτισμική τους κληρονομιά, όπως είναι για παράδειγμα ο εθνικός ύμνος, η εθνική κουζίνα, η εθνική γλώσσα, τα τοπικά προϊόντα, ερμηνεύεται από το ότι επιθυμούν να διατηρήσουν και να αποκαταστήσουν την πολιτισμική καθαρότητα και την πολιτισμική αυθεντικότητα απέναντι σε οποιαδήποτε διαφοροποίηση από αυτή τη νόρμα και συνεπώς πολιτισμική αλλοίωση (Πιατά, 2014). Γίνεται, λοιπόν αντιληπτό πως στο εσωτερικό των κοινωνιών, υφίσταται ένας εθνοκεντρικός πολιτισμός, στο πλαίσιο του οποίου, ο οποιοσδήποτε άλλος / ξένος δεν έχει θέση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Από τη μία πλευρά φαίνεται πως ο πολιτισμός είναι αντικειμενικά οριοθετημένος, ωστόσο επειδή αποτελεί το προϊόν της δράσης και της νοηματοδότησης των μελών του, τότε μπορεί να γίνει λόγος για την υποκειμενικότητα του πολιτισμού. Ως εκ τούτου, ο πολιτισμός καθώς και οι

ταυτότητες των μελών του δεν έχουν μονολιθική και στατική φύση (Χατζησωτηρίου, 2013). Αυτό σημαίνει πως ο πολιτισμός ανάγεται σε ένα δυναμικό κοινωνικό φαινόμενο, αφού μετασχηματίζεται μέσα στο χρόνο. Ταυτόχρονα, όμως, ο πολιτισμός γίνεται αντιληπτός ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ποικιλομορφία του, αφού μπορεί να υπάρχουν πολλές κοινωνίες σε επίπεδο συγχρονικό και διαφορετικές πρακτικές ανά κάθε πολιτισμικό σύστημα. Έτσι, ο πολιτισμός μέσα από τη διαφορετικότητα των πρακτικών του, οι οποίες καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις με τον εαυτό μας και το περιβάλλον, επιβεβαιώνει πως δεν έχει συνεκτική και ομοιογενή φύση (Moya, 2002).

Όπως αναφέρει η Πιατά (2014), ένα πολιτισμικό σύστημα διακρίνεται από μία γενικότερη κοσμοθεωρία, ενώ υπάρχουν ακόμα δύο επίπεδα τα οποία οφείλουμε να εξετάζουμε. Ειδικότερα, σε επίπεδο μακροσκοπικό, ενυπάρχει μία μακροκουλτούρα, στο πλαίσιο της οποίας το πολιτισμικό σύστημα ασκεί επιδράσεις στην πλειοψηφία του λαού, ο οποίος συγκεντρώνεται και κατοικεί σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Σε μικροεπίπεδο, ο πολιτισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο από διακριτά πολιτισμικά χαρακτηριστικά μίας ομάδας με μικρό πληθυσμό ή μίας μικρής γεωγραφικής περιοχής και συνεπώς γίνεται λόγος για την μικροκουλτούρα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, καθορίζονται τόσο οι κοινωνικές ταυτότητες όσο και ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης κουλτούρας ή πολιτισμού. Οι κοινωνικές πολιτισμικές ταυτότητες υπό αυτό το πρίσμα, γίνονται αντιληπτές ως μία κοινωνική σύνθετη, δυναμική και ευέλικτη κατασκευή (Hunsinger, 2006) και για αυτό το λόγο επανεξετάζονται, επαναδιαπραγματεύονται και επανακαθορίζονται, όταν το πολιτισμικό πλαίσιο αλλάζει και το άτομο αποκτά καινούργια βιώματα και εμπειρίες, ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013).

1.2 Διαπολιτισμικότητα / Πολυπολιτισμικότητα

Οι αλλαγές πράγματι, που παρατηρούνται σε επίπεδο οικονομίας, κοινωνίας, πολιτισμού είναι φανερό ότι δημιουργούν νέα δεδομένα και προκλήσεις στο πλαίσιο της σύνθεσης της κοινωνίας, ενώ αναπτύσσεται και μια κοινωνία με διαφορετικές ομάδες ανθρώπων που πρέπει να συνυπάρξουν μεταξύ τους. Πρόκειται, έτσι θα λέγαμε για την εμφάνιση της «πολυπολιτισμικότητας» στην σημερινή κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» αξίζει να αναφερθεί ότι αναφερόμαστε σε μια κοινωνία που αποτελείται από έναν κυρίαρχο πληθυσμό, ενώ μέσα σε αυτή συνυπάρχουν και διάφορες άλλες ομάδες ανθρώπων και διαφορετικοί πολιτισμοί. Βέβαια, αξίζει και να αναφερθεί ότι για να μπορέσουν να συνυπάρξουν ομαλά αυτοί οι πολιτισμοί και οι ομάδες μεταξύ τους θα πρέπει

να υπάρχει σεβασμός μεταξύ τους, αλλά και αποδοχή αξιών (Γεωργογιάννης, 2008, στο Ζαχαριά, 2018).

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education- NCATE) ως πολυπολιτισμικότητα ορίζεται *«η διαφορά μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν»* (όπ. αναφ. στο Ζαχαριά, 2018).

Ως πολυπολιτισμικότητα η Δημητριάδου (2004) ακόμη ορίζει την ύπαρξη μεταξύ διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών ή και ομάδων, η οποία υπάρχει, όσα χρόνια υπάρχει και ο άνθρωπος, είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την ύπαρξη του. Η DeCarlo (1998) ακόμα αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα ως *«το γρήγορο ρυθμό μεταβολής και εξάπλωσης της, εξαιτίας της κυκλοφορίας και της ανταλλαγής, όχι μόνο ατόμων και κεφαλαίων, αλλά ιδεών και πληροφοριών ενισχύοντας την επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών»* (όπ. αναφ. στο Μπάκα, 2017).

Ταυτόχρονα, είναι και πρωταρχικής σημασίας να αναφερθεί ότι πολλές φορές ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» φαίνεται να συγχέεται και με τον όρο «διαπολιτισμικότητα». Πρόκειται, γενικά διαπιστώνεται σύμφωνα με την μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας για δυο έννοιες που συνδέονται άμεσα με την μετανάστευση και την προσφυγιά, αλλά δεν είναι συνυφασμένες. Η Σωτηριάδου χαρακτηριστικά, στο Πουταλή (2014) επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) είναι μια κατάσταση στην οποία υπάρχουν πολλές εθνικότητες, ενώ η διαπολιτισμικότητα (inter-culturalism) παρουσιάζει μια προσέγγιση στην οποία σημασία έχουν οι εμπειρίες των μεταναστών, των ντόπιων και όλων των κατοίκων στη χώρα που διαμένουν (στο Πουταλή, 2014).

Η διαπολιτισμικότητα γενικά, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μια έννοια που αναφέρεται στην σχέση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, προϋποθέτοντας την ύπαρξη διάφορων πολιτισμών (Καψωμένος, 2004). Ο Γκόβαρης (2001) ακόμη, ορίζει την έννοια της διαπολιτισμικότητας ως μια διαδικασία αναστοχασμού και αναγνώρισης της ετερότητας (όπως αναφέρεται στο Μπάκα, 2017).

Ο Δαμανάκης (1998) επιπλέον, επισημαίνει ότι η διαπολιτισμικότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με την ισότιμη αλληλεπίδραση, συνάντηση και ο αλληλοεμποτισμός μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Γενικώς διαπιστώνεται ότι οι ερευνητές και μελετητές οι περισσότεροι χρησιμοποιούν τον συγκεκριμένο όρο για να περιγράψουν την κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής μεταναστών περιγράφοντας τη συσσώρευση των πολιτισμών (Porscher, 1979).

Τέλος, και στο περιβάλλον της εκπαίδευσης αξίζει και αναφερθεί ότι η έννοια της διαπολιτισμικότητας φαίνεται να συσχετίζεται άμεσα με την παρουσίαση αλλοδαπών παιδιών στα

σχολεία, αλλά και την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση σε ένα πλαίσιο υγιούς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, αξίζει και να αναφερθεί ότι η διαφοροποίηση μεταξύ αυτών των δυο εννοιών φαίνεται να σαφηνίστηκε το 1977, από την ομάδα εργασίας που συστάθηκε από το Συμβούλιο Πολιτισμικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης για την «Εκπαίδευση των Δασκάλων, Υπεύθυνων για τη Μόρφωση των Παιδιών των Μεταναστών Εργατών». «Η χρήση του όρου «πολυπολιτισμικότητα» για παράδειγμα περιγράφει μια κατάσταση, αφού οι ευρωπαϊκές χώρες είναι πολυπολιτισμικές, ενώ η «διαπολιτισμική προσέγγιση» κυρίως αναφέρεται σε διαδικασία και δράση. Επιβεβαιώνει πιο συγκεκριμένα την πραγματικότητα της αλληλεξάρτησης, της ανάγκης για αλληλεπίδραση ανάμεσα στα «διαφορετικά» μέρη της κοινωνίας (Rolandi-Ricci, 1996).

Ο Hohmann (1983) ακόμη, φαίνεται σε μια μελέτη του να διαχωρίζει τους όρους πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται στην υπάρχουσα κατάσταση στο τι είναι, ενώ με την «διαπολιτισμικότητα» στο τι θα πρέπει να είναι. Στο ίδιο το πλαίσιο φαίνεται να συνηγορεί και η απόψη του Δαμανάκη (1989), που επισημαίνει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» είναι και εκλαμβάνεται ως το δεδομένο, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» το ζητούμενο της σημερινής πραγματικότητας. Η «διαπολιτισμικότητα» μάλιστα, επισημαίνεται ότι έχει ως απαραίτητη και αναγκαία προϋπόθεση την «πολυπολιτισμικότητα», χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι απορρίπτει αλλά και απορρέει από αυτήν.

1.3 Διαπολιτισμική επίγνωση

Προκειμένου να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων, προαπαιτείται η ύπαρξη της πολιτισμικής επίγνωσης των ατόμων καθώς και η διαπολιτισμική τους μάθηση (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Σύμφωνα με τους Μπαμπάλη και Μανιάτη (2013), ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη μίας κοινωνίας αντιλαμβάνονται την έννοια του πολιτισμού, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Αξίζει να σημειωθεί πως στο πλαίσιο της θεωρίας της διαπολιτισμικότητας, είναι απαραίτητο οι άνθρωποι να γνωρίζουν και να αποδέχονται άλλες πρακτικές που εφαρμόζονται σε διαφορετικά πολιτισμικά κοινωνικά πλαίσια, καθώς και τις αντιλήψεις που αναπαράγονται εντός τους σύμφωνα με το αξιολογικό σύστημα που τα καθορίζει (Πιατά, 2014).

Ως εκ τούτου, προαπαιτούμενα της επίγνωσης αποτελούν η συνειδητοποίηση και η αποδοχή της ύπαρξης ενός πλουραλισμού πολιτισμών (Γρίβα & Κωφού, 2020). Η πολυπολιτισμική επίγνωση στο «Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση» γίνεται αντιληπτή ως επίγνωση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ της χώρας

προέλευσης και της χώρας υποδοχής, όπως φαίνεται παρακάτω:
«[H] γνώση, η επίγνωση και η κατανόηση της σχέσης (δηλαδή των ομοιοτήτων και των διακριτών διαφορών) ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής συνιστούν την πολυπολιτισμική επίγνωση, η οποία περιλαμβάνει και την εσωτερική, γεωγραφική και κοινωνική, ποικιλομορφία μέσα στις δύο χώρες. Εμπλουτίζεται, επίσης, με την επίγνωση της ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν και άλλοι πολιτισμοί πέρα από αυτούς της Γ1 και της Γ2, ώστε να μπορούμε να τους τοποθετήσουμε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Παράλληλα με την αντικειμενική γνώση, η πολυπολιτισμική επίγνωση αναφέρεται και στο πώς κάθε κοινότητα αντιλαμβάνεται την άλλη, συχνά με τη μορφή εθνικών στερεοτύπων» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής επίγνωσης είναι η *πολιτισμική ευαισθησία*, η οποία σχετίζεται με την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, δηλαδή οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι στάσεις και τα συναισθηματα που έχει το άτομο, ως φορέας διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Ωστόσο, όταν ένα άτομο δεν διαθέτει πολιτισμική ευαισθησία οδηγείται στην άγνοια των διαφορών, με αποτέλεσμα να υποτιμά τους άλλους πολιτισμούς και τα μέλη που τους συγκροτούν.

Σύμφωνα με τον Zhu (2011), η άγνοια των διαφορών αφορά από τη μία πλευρά στον τρόπο σκέψης, ενώ μπορεί να αναφέρεται στο αξιολογικό σύστημα, τις πεποιθήσεις και τις νόρμες. Ο λόγος που η άγνοια εστιάζει στα παραπάνω επίπεδα, είναι γιατί αυτά αποτελούν τα μοναδικά χαρακτηριστικά σε κάθε πολιτισμό και επειδή καθορίζουν και διαμορφώνουν τις συμπεριφορές των μελών μέσα σε μία κοινωνία. Η άγνοια αυτή είναι που εμποδίζει τα άτομα να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με άτομα, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επομένως, η πολιτισμική επίγνωση και η διαπολιτισμική ικανότητα για επικοινωνία στοχεύουν στην άρση αυτών των εμποδίων (Ντίνας & Γρίβα, 2017 · Πιατά, 2014). Τέτοια εμπόδια μπορεί να είναι τα στερεότυπα, οι ξενοφοβικές αντιλήψεις, οι αφομοιωτικές και εθνοκεντρικές πεποιθήσεις, και εν γένει ο ρατσισμός (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Όταν το άτομο έχει καλλιεργήσει μία διαπολιτισμική επίγνωση, προσπαθεί να υπερβεί αυτά τα εμπόδια, αποκαλύπτοντας και κατανοώντας συμπεριφορές και οπτικές. Επομένως, μία τέτοια διαδικασία, δεν ενέχει μονάχα την κατανόηση απέναντι στις ομοιότητες και τις διαφορές των ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια, αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνει την αναγνώριση ενός κρυμμένου πολιτισμού (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Όταν το άτομο καλλιεργεί ωστόσο τη *διαπολιτισμική του επίγνωση*, μπορεί να επικοινωνήσει σε διαπολιτισμικό επίπεδο με τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως το άτομο συσχετίζει τον πολιτισμό του με τον άλλον πολιτισμό, αντλώντας από το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία γνωστικά, πεποιθήσεις και αξίες (Ho, 2009).

Μάλιστα, ο Bennett (1993) έχει διατυπώσει ένα αναπτυξιακό μοντέλο για την *διαπολιτισμική ευαισθησία*, το οποίο εκκινά από ένα στάδιο εθνοκεντρικό και φτάνει σε ένα επίπεδο εθνοσχετικό. Ουσιαστικά, το μοντέλο που διατύπωσε αποτελεί ένα φάσμα από στάδια, τα οποία περιλαμβάνουν την άρνηση του ατόμου για τη διαφορετικότητα, την άμυνα και την ελαχιστοποίηση των πολιτισμικών διαφορών η οποία φτάνει στην αποδοχή, την προσαρμογή και την ενσωμάτωση. Για κάθε ένα στάδιο, προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές ανάπτυξης, οι οποίες έχουν γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η έμφαση δίνεται στην πολιτισμική αυτεπίγνωση, ως ένα στάδιο το οποίο βρίσκεται ενδιάμεσα και θεωρείται απαραίτητο πριν το άτομο κατακτήσει την πολιτισμική επίγνωση (Πιατά, 2014).

1.4 Διαπολιτισμική επικοινωνία

Η πολυπολιτισμική επίγνωση, δηλαδή η επίγνωση για την πολιτισμική ποικιλομορφία, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001). Η ικανότητα για επικοινωνία σε διαπολιτισμικό επίπεδο αποτελεί την βελτίωση του ατόμου να επεξεργάζεται μία πληροφορία με τρόπο, που να επιτρέπει τη διευκόλυνση της επικοινωνίας καθώς και της επιτυχίας της με άλλα άτομα, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Camilleri, 2002). Όπως επισημαίνει η Πιατά (2014), η ικανότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία δεν αποτελεί μία καινούργια δεξιότητα του ατόμου, καθώς υπάρχει ένα πλούσιο ρεπερτόριο από *λειτουργικές ποικιλίες και πολιτισμικές πρακτικές*, οι οποίες χρησιμοποιούνται στα διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας, και απορρέουν από τη γλωσσική μάθηση του ατόμου. Μάλιστα, η ανάπτυξη της επίγνωσης, ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία, η οποία επικοινωνείται μέσω της γλώσσας, αλλά και μέσω εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών μηχανισμών, στους οποίους περιλαμβάνονται η ενδυμασία, και η μιμόγλωσσα, δηλαδή οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

Ως εκ τούτου, η ικανότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί ένα προσωπικό χαρακτηριστικό του ατόμου, το οποίο είναι κοινωνικό προϊόν και αναπτύσσεται μέσα σε ορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Έτσι, αναφέρεται σε μία σύνθετη δεξιότητα, η οποία δεν είναι εγγενής στο άτομο, αλλά επίκτητη, την οποία εφαρμόζει ο ομιλητής σε πλουραλιστικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Για την εξέταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη διάφορες παράμετροι, όπως είναι οι παρακάτω (Πιατά, 2014):

- ✧ Η *κοινωνικοσυναισθηματική* παράμετρος, η οποία αναφέρεται στη θετική προδιάθεση που διατηρεί το άτομο απέναντι στους άλλους αλλά και την ετοιμότητά του για επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας του σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά.

- ✧ Η *γλωσσική επικοινωνιακή* παράμετρος, η οποία περιλαμβάνει το ρεπερτόριο που διαθέτει το άτομο σχετικά με τις λειτουργικές ποικιλίες, τις οποίες είναι σε θέση να εφαρμόζει στα διάφορα περιβάλλοντα, στο πλαίσιο των οποίων καλείται να επικοινωνήσει με τους άλλους.
- ✧ Η παράμετρος των *στρατηγικών μάθησης*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει διάφορες στρατηγικές προκειμένου να κατανοήσει τις πληροφορίες στο πλαίσιο του προφορικού λόγου, να τις επεξεργαστεί, και ως εκ τούτου να επιλύσει τα προβλήματα, τα οποία προκύπτουν κατά την επικοινωνία του με τους άλλους, και τελικά να επιτύχει την επικοινωνία.
- ✧ Η παράμετρος της *διαχείρισης της αλληλεπίδρασης*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εναλλάσσει κώδικες στις διάφορες συνθήκες επικοινωνίας, οι οποίες είναι γλωσσικά και πολιτισμικά πλουραλιστικές.

Από την παρουσίαση των παραπάνω παραμέτρων, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας είναι η ποικιλομορφία της, η σύνθετη εγγενής ιδιότητά της αλλά και η δυναμικότητά της, αφού εξελίσσεται διαρκώς ως μία διαδικασία μαθησιακή. Το άτομο, όταν διαθέτει αυτήν την ικανότητα, διευκολύνεται από τη μία πλευρά η αλληλεπίδρασή του με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, αποδεχόμενο τις διαφορετικές αντιλήψεις και πολιτισμικές αξίες, μεσολαβώντας σε αυτές, αλλά και ταυτόχρονα, διατηρεί τα χαρακτηριστικά της δικής του πολιτισμικής ταυτότητας (Byram, Nichols & Stevens, 2001). Έτσι, το άτομο που συνομιλεί διαπολιτισμικά, βρίσκεται σε θέση να λειτουργεί και στον δικό του πολιτισμό αλλά και σε έναν άλλον, με τον οποίο εξοικειώνεται αργότερα (House, 2007).

Υπό αυτό το πρίσμα, η *διαπολιτισμική ενσυναίσθηση*, αποτελεί την ικανότητα που έχει το άτομο να δείχνει κατανόηση στην πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να αναπτύσσει επικοινωνία μαζί τους. Ειδικότερα, όταν το άτομο διαθέτει διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, τότε πραγματοποιεί μετατόπιση από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, χωρίς όμως να εγκαταλείπει τη δική του οπτική γωνία και να μην μπερδεύει τα δικά του συναισθήματα και τις προσωπικές του εμπειρίες (Zhu, 2011). Ως εκ τούτου, προκειμένου το άτομο να κατορθώσει μία αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, χρειάζεται να έχει καλλιεργήσει από νωρίς τη διαπολιτισμική του επίγνωση (Ho, 2009).

Απαραίτητο επίσης συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι ο *διαπολιτισμικός γραμματισμός*, ο οποίος σύμφωνα με τον Heyward (2002), συνίσταται σε ένα σύνολο από δεξιότητες, αντιλήψεις, στάσεις, γλωσσική επάρκεια, ταυτότητες και συμμετοχική συμπεριφορά. Το μοντέλο για τον διαπολιτισμικό γραμματισμό έχει ως αφετηρία την παραδοχή πως ο πολιτισμός δεν είναι στατικός, αλλά πρόκειται για ένα φαινόμενο, το οποίο εξελίσσεται, ενώ η μάθηση είναι βιωματική, καθώς οικοδομείται στη βάση προηγούμενων εμπειριών και εμπλουτίζεται με καινούργια περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Προκειμένου τα άτομα να μπορέσουν να

συμβιώσουν και να συνεργαστούν σε ένα πολιτισμικά πλουραλιστικά περιβάλλον, στο πλαίσιο μίας κοινωνίας που προάγει δημοκρατικές αξίες, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη του διαπολιτισμικού γραμματισμού, ως το ύψιστο και ιδανικό στάδιο που πρέπει να φτάσει το άτομο. Και αυτό το μοντέλο, διέρχεται από διάφορα στάδια, όπου το *μονοπολιτισμικό επίπεδο* αποτελεί αφετηρία. Ειδικότερα, σε αυτό το στάδιο, τα άτομα στερούνται διαπολιτισμικές αντιλήψεις, δεξιότητες και στάσεις σε επάρκεια και για αυτό το λόγο δεν επιδιώκουν επαφές με άτομα διαφορετικής εθνοτικής ή εθνικής προέλευσης, γνωρίζουν μόνο τη μητρική τους γλώσσα, ενώ αγνοούν τις προσωπικές πολιτισμικές ταυτότητές τους αλλά και τις πολιτισμικές ταυτότητες των άλλων. Το φάσμα των σταδίων καταλήγει στο ιδανικό επίπεδο της *υπερπολιτισμικής ικανότητας* (Πιατά, 2014).

Σύμφωνα με τον Heyward (2002), όταν το άτομο διαθέτει διαπολιτισμικό γραμματισμό, έχει συγκεκριμένες δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω.

- ✧ Το άτομο διαθέτει πρώτα από όλα επίγνωση πως οι πρακτικές σε κάθε πολιτισμό καθορίζονται από το αξιολογικό σύστημα, που αναπτύσσεται από τα μέλη του εν λόγω συστήματος.
- ✧ Το άτομο δείχνει πολιτισμική ενσυναίσθηση, δηλαδή προσπαθεί να κατανοήσει τις εμπειρίες και τα βιώματα του πολιτισμικά άλλου, μπαίνοντας στη θέση του, με αποτέλεσμα να διαθέτει τις δεξιότητες της ανοχής και της επικοινωνίας.
- ✧ Οι στάσεις του ατόμου δεν είναι στατικές, αλλά αντίθετα διαμορφώνονται δυναμικά, είναι ευέλικτες και πραγματικές, με σεβασμό απέναντι στη μοναδικότητα που διέπει τον κάθε πολιτισμό.
- ✧ Το άτομο συμμετέχει σε διαπολιτισμικές συνεργασίες και αναπτύσσει διαπολιτισμικές σχέσεις.
- ✧ Το άτομο γνωρίζει να μιλά πέρα από την μητρική του γλώσσα, και άλλες ξένες γλώσσες. Συνεπώς, ένα χαρακτηριστικό του διαπολιτισμικού γραμματισμού είναι η δίγλωσση και η πολύγλωσση γλωσσική επάρκεια.
- ✧ Η ικανότητα διαχείρισης πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων από το άτομο, δεξιότητα η οποία προαπαιτεί την ύπαρξη *διπολιτισμικών, διαπολιτισμικών και παγκόσμιων ταυτοτήτων* (Πιατά, 2014).

Κεφάλαιο 2: Ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να εξεταστούν μέσα από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας τα μοντέλα εκείνα που επιλέγονται και εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολικό προκειμένου για την εκπαιδευτική διαχείριση των μαθητών και μαθητριών, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως θα αναπτυχθεί και παρακάτω, κάθε εκπαιδευτικό μοντέλο πρεσβεύει διαφορετικές αρχές, οι οποίες διαμορφώθηκαν από την οπτική που κάθε φορά υιοθετούταν απέναντι στην ετερότητα. Δηλαδή, τα μοντέλα που πρόκειται να παρουσιαστούν αποτελούν ουσιαστικά την ιστορική εξέλιξη του τρόπου με τον οποίο γινόταν αντιληπτή η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα και για αυτό το λόγο κάθε ένα αναπτύχθηκε ως μία άσκηση κριτικής στο προηγούμενο κυρίως για τα θεωρητικά σημεία, τα οποία αποτύγχανε να καλύψει.

Στην συνέχεια, πρόκειται να παρουσιαστεί το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαχείριση των μειονοτικών ομάδων στην Ελλάδα. Το νομοθετικό πλαίσιο επίσης, ακολουθεί μία εξελικτική πορεία, η οποία διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις υφιστάμενες κοινωνικές επιταγές. Ως εκ τούτου, πρόκειται να εξεταστεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος ξεκινά από το 1970 μέχρι και το 1980, η δεύτερη χρονική περίοδος εκτείνεται από τη δεκαετία του 1980 μέχρι και το 1996, ενώ η τρίτη περίοδος αφορά στο διάστημα από το έτος 1996 μέχρι και σήμερα.

2.1 Μοντέλα εκπαίδευσης

Τα μοντέλα για τη διαχείριση του πολιτισμικού και θρησκευτικού πλουραλισμού που υιοθετούνται από τα κράτη σε εθνικό επίπεδο παρουσιάζουν διαφοροποίηση. Ανάλογα με το μοντέλο, το οποίο κάθε φορά εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικό επίπεδο, υπάρχουν και οι αντίστοιχες συνέπειες για τις εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στα σχολεία (Palaiologou & Dietz, 2012). Στην παρούσα ενότητα πρόκειται να παρουσιαστούν τα θεωρητικά αυτά μοντέλα, τα οποία περιλαμβάνουν το μοντέλο της αφομοίωσης, εκείνο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

2.1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πως οι εθνικές πολιτικές τείνουν να εφαρμόζουν ένα αφομοιωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής διαχείρισης του πλουραλισμού που έχει προκύψει στα σύγχρονα σχολεία. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός πως σε εθνικό επίπεδο έχει δοθεί έμφαση στην διατήρηση και διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής στο εσωτερικό των χωρών, πραγματοποιώντας μία περισσότερο εθνοκεντρική και αφομοιωτική στροφή (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Στο πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου, τα σχολεία χαρακτηρίζονται ως μονοπολιτισμικά και κατά συνέπεια, προάγεται μία αντίληψη, που αναπαράγει το ιδεολόγημα της πολιτισμικής ανωτερότητας. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη της ανωτερότητας του κυρίαρχου πολιτισμού υπαινίσσεται το πολιτισμικό έλλειμμα των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό σημαίνει πως οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους εν λόγω μαθητές μειονεκτικά, και θεωρούν πως έχουν χαμηλότερες δεξιότητες και χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τον ντόπιο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου (Zembylas & Iasonos, 2010).

Έτσι αυτό που επιδιώκεται με την εφαρμογή του εν λόγω εκπαιδευτικού μοντέλου είναι η αφομοίωση των παιδιών που προέρχονται από άλλη χώρα και έχουν διαφορετική θρησκεία, στην κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας που τους υποδέχεται και τους φιλοξενεί. Οι σχολικές πολιτικές και πρακτικές της αφομοίωσης έχουν ως στόχο την αντιστάθμιση των υποτιθέμενων γνωστικών ελλειμμάτων των παιδιών και για αυτό το λόγο τους προσφέρουν διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες. Επομένως, τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν στις αξίες που πρεσβεύει το σχολείο, όπου φοιτούν, ενώ το ίδιο το σχολείο δεν προβαίνει σε αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Χατζησωτηρίου, 2019).

Λόγω του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα που διέπει το αφομοιωτικό σχολείο, αναπαράγεται επίσης και η αντίληψη της μονογλωσσικότητας, δηλαδή επιδιώκεται η κατάκτηση της επίσημης εθνικής γλώσσας, ενώ οι γλωσσικές καταβολές των προσφύγων μαθητών παραγκωνίζονται και αγνοούνται (Συμεωνίδου, 2019 Νικολάου, 2011). Σύμφωνα μάλιστα με τους Banks & McGeeBanks (2009), τα μονοπολιτισμικά σχολεία που αφομοιώνουν, επιχειρούν να απελευθερώσουν τα παιδιά από τους εθνοτικούς δεσμούς που έχουν μέχρι τώρα αναπτύξει, προκειμένου αυτά να αναγκαστούν να υιοθετήσουν στάσεις της κοινωνίας που χαρακτηρίζουν το δεσπόζον ρεύμα. Έξάλλου, όπως εξηγεί ο Νικολάου (2011), η διατήρηση των πολιτισμικών δεσμών φανερώνει πως οι μεταναστευτικές ομάδες δεν έχουν ενσωματωθεί κοινωνικά, και συνεπώς δεν έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την κινητικότητα σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, η οποία προσφέρεται από την σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.

Αξίζει τέλος να σημειωθεί πως ακόμα και όταν υπάρχει διάθεση από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να εφαρμόσουν διαφορετικά μοντέλα διαχείρισης, προσκρούουν στα εμπόδια που έχουν δημιουργηθεί από τους θεσμικούς φορείς. Πιο συγκεκριμένα, οι αφομοιωτικές λογικές αποκρυσταλλώνονται στα μονοπολιτισμικά, εθνοκεντρικά και μονοθρησκευτικά Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014 Γεροσίμου, 2014).

2.1.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης ουσιαστικά διατυπώθηκε για να καλύψει τις αδυναμίες εκείνου της αφομοίωσης, ωστόσο υπάγεται και αυτό στην κατηγορία των μονοπολιτισμικών μοντέλων εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας (Κεσίδου, 2008). Σε πολλές χώρες, όπως παρατηρεί ο Νικολάου (2011), η διάκριση ανάμεσα στα εν λόγω μοντέλα δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρη, καθώς δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική αλλαγή των στάσεων και των πολιτικών που να συντελούνται απέναντι στην ετερότητα.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, αναγνωρίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών και εισάγεται η έννοια της ανοχής απέναντι στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Αυτό σημαίνει πως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν παραγκωνίζονται όπως προηγουμένως με το μοντέλο της αφομοίωσης αλλά λαμβάνονται υπόψη, ωστόσο δέχονται την επίδραση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011). Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, επιδιώκεται η γλωσσική ομοιογένεια, και συνεπώς τα προσφυγόπουλα διδάσκονται μονάχα την εθνική γλώσσα, ενώ η μητρική τους δε θεωρείται και τόσο σημαντική. Ως εκ τούτου, η παροχή ίσων ευκαιριών που επικαλείται το μοντέλο της ενσωμάτωσης είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη, καθώς το φορτίο της προσαρμογής μετακυλιέται στους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας, χωρίς να πραγματοποιούνται παρεμβάσεις από το σχολείο για αλλαγή των πρακτικών που εφαρμόζει και των αντιλήψεων που αναπαράγει (Μάρκου, 1997).

Έτσι, η πολιτισμική ετερογένεια γίνεται ανεκτή, δηλαδή είναι μεν αποδεκτή, αλλά στο βαθμό που δε λειτουργεί παρεμποδιστικά για την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τον πολιτισμό και τις αρχές που διέπουν την κυρίαρχη κοινωνία. Τα θέματα πολιτισμού, θρησκείας, τρόπου ζωής και γλώσσας αφορούν στην ιδιαιτερότητα, χωρίς η κοινωνία υποδοχής να μετακινείται ως προς τις στάσεις της (Χατζησωτηρίου, 2013; Νικολάου, 2011).

2.1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Τα δύο προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα, λόγω της θεωρητικής τους αδυναμίας για μία ουσιαστική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, απορρίφθηκαν. Έτσι από τη δεκαετία του 1970, παρατηρείται μία στροφή προς την ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλουραλιστικού μοντέλου, που να επιτρέπει την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές και τις μαθήτριες. Βέβαια, αυτή η θεωρητική στροφή δεν ήταν αιφνίδια, αλλά αποτέλεσμα κοινωνικών ζυμώσεων, αφού οι διαμαρτυρίες εντεινόταν εκείνη την εποχή, όπως και οι κινητοποιήσεις στις οποίες οι μειονοτικές ομάδες στην Αμερική, τον Καναδά και την Αγγλία, διεκδικούσαν πολιτικά δικαιώματα, καθώς και την άρση των διακρίσεων στην εργασία και την εκπαίδευση. Σε αυτό ταυτόχρονα έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο και η αύξηση της μεταναστευτικής κινητικότητας τις τελευταίες δεκαετίες (Κεσίδου, 2008 Ζάχος, 2007).

Έτσι, αναπτύχθηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο εμπίπτει στην κατηγορία των πλουραλιστικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών και μαθητριών δεν συνίστανται σε ένα έλλειμμα ή κάποιο υστέρημα, αλλά αντίθετα είναι καλά οργανωμένες, διαφέροντας η μία από την άλλη αλλά και από την κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2019). Σύμφωνα με τους θιασώτες του εν λόγω μοντέλου, επιδιώκονται δύο στόχοι. Ειδικότερα, από τη μία πλευρά, στόχος είναι η παρέμβαση στις ομάδες μεταναστευτικής βιογραφίας αλλά και ταυτόχρονα επιδιώκονται τροποποιήσεις τόσο στη συμπεριφορά όσο και στις πρακτικές που εφαρμόζονται από την πλειοψηφία για τις εν λόγω ομάδες (Κεσίδου, 2008).

Ακόμα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο προάγει την αντίληψη πως η άγνοια είναι εκείνη, η οποία οδηγεί στην καχυποψία και την απουσία της ανεκτικότητας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Ως εκ τούτου, ο ρατσισμός είναι δυνατόν να καταπολεμηθεί και να εκλείψει, μονάχα εφόσον όλοι αποκτήσουν κατανόηση απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Αναπαράγεται λοιπόν μία αντίληψη περί συνύπαρξης, η οποία σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να εμπλουτίζεται από τον πολιτισμικό εορτασμό, ο οποίος εστιάζει περισσότερο στις διαφορές παρά στις ομοιότητες (Hajisiteriou & Angelides, 2016).

Ωστόσο, η προοπτική του εορτασμού της πολυμορφίας επειδή ακριβώς τονίζει τις διαφορές ανάμεσα στις μεταναστευτικές ομάδες και τους γηγενείς πληθυσμούς και μάλιστα έχει συμβολικό χαρακτήρα, δεν προσφέρει τη δυνατότητα να προβλεφθούν οι βιωματικές εμπειρίες ή οι ταυτότητες των πρώτων (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018 Stables, 2005).

2.1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980. Στην πραγματικότητα, διατυπώθηκε ως κριτική απέναντι στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, και ιδίως σχετικά με το γεγονός ότι πως δεν προβαίνει στην ανάλυση και αναθεώρηση των κρατικών θεσμών, αλλά εστιάζει περισσότερο στις ατομικές στάσεις (Τσιάκαλος, 2000· Νικολάου, 2000). Όπως αναφέρει ο Γεωργιογιάννης (1997), η κριτική που ασκήθηκε από τους θιασώτες του αντιρατσιστικού μοντέλου συνδέεται με το ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν δίνει έμφαση στις δομές της κοινωνίας και τους νόμους που συντάσσονται για τις ομάδες των μεταναστών, με αποτέλεσμα να αγνοεί τον θεσμικό ρατσισμό που αναπαράγεται και αποκλείει τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει έμφαση και αναδεικνύει την αναγκαιότητα να προλαμβάνεται και να καταργείται ο ρατσισμός στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και σε επίπεδο κοινωνίας. Όπως αναφέρει ο Νικολάου (2011), το επίκεντρο του μοντέλου είναι οι αλλαγές, οι οποίες πρέπει να συντελεστούν σε επίπεδο θεσμικών και κοινωνικών δομών, προκειμένου να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός. Η διαδικασία αυτή της άρσης του ρατσισμού αποτελεί μία πολιτική υπόθεση, η οποία άπτεται όλων των πτυχών της κοινωνικής ζωής.

Οι αλλαγές που πρέπει να συντελεστούν αφορούν πτυχές του σχολικού προγράμματος, στις οποίες αποκρυσταλλώνεται ο θεσμικός ρατσισμός. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, χρειάζεται να τροποποιηθούν τα μονοπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, τα αξιολογικά πρότυπα, τα σχολικά εγχειρίδια, στα οποία περιέχονται στερεοτυπικές αντιλήψεις και ρατσιστικά στοιχεία, ενώ χρειάζεται να αποδομηθούν οι εξουσιαστικές θέσεις, οι οποίες μονοπωλούνται από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου, 2000 Τσιάκαλος, 2000).

2.1.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, εξαιτίας της αδυναμίας των προηγούμενων εκπαιδευτικών μοντέλων για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας (Τζίμα, 2011). Ταυτόχρονα, το μοντέλο διαμορφώθηκε, ως αποτέλεσμα των αυξημένων μεταναστευτικών ροών από εκείνη τη δεκαετία, με την κατάρρευση των χωρών του σοβιετικού μπλοκ εξουσίας μέχρι και σήμερα με τη φτωχοποίηση των κοινωνιών και τους συχνούς πολέμους, κυρίως στις χώρες του αραβικού κόσμου (Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος, 2014). Όπως αναφέρει ο Νικολάου (2000), σε όλα αυτά συνέδραμε και η άσκηση μίας έντονου κριτικής και ηθικής αμφισβήτησης των αφομοιωτικών πρακτικών. Στην πραγματικότητα, το εν λόγω μοντέλο φαίνεται να είναι προέκταση του προηγούμενου, δηλαδή του πολυπολιτισμικού μοντέλου.

2.1.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εννοιολογικά συμπεριλαμβάνει το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου και τέλος το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης (Χατζησωτηρίου, 2013). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διαπολιτισμικότητα συνδέεται άρρηκτα με την κουλτούρα της Συμπερίληψης, μακροπρόθεσμος επιδιωκόμενος στόχος της οποίας είναι η κοινωνική ανασυγκρότηση (Grant & Sleeter, 2007). Επιπλέον, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπαλεύει για την κοινωνική δικαιοσύνη και τη χειραφέτηση των υποκειμένων, αφού ασχολείται με ζητήματα που άπτονται του αντι-ρατσισμού και της δημοκρατίας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με τη φιλοσοφία της Συμπερίληψης, καθώς επιδιώκει να άρει την περιθωριοποίηση των παιδιών και να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση (Φώτη, 2016), κάτι το οποίο δεν φαίνεται να είναι αυτονόητο για τις σύγχρονες κοινωνίες. Ειδικότερα, το γεγονός ότι ακόμα και σήμερα δεν απολαμβάνουν όλα τα παιδιά το δικαίωμα στη μόρφωση, οφείλεται σε κοινωνικο-οικονομικούς λόγους. Συνεπώς, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως κρίνονται ως ανεπαρκή και αναποτελεσματικά, καθώς διαιωνίζουν τις ανισότητες (UNESCO, 2006). Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται εκεί για να γεφυρώσει αυτό το χάσμα, καθώς οι στόχοι της δεν προσανατολίζονται μονάχα στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας αλλά περιλαμβάνουν και κοινωνικές προεκτάσεις μέσω μιας πιο ανθρωπιστικής προσέγγισης (Χατζησωτηρίου, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η ποικιλομορφία εκλαμβάνεται ως στοιχείο που εμπλουτίζει τη σχολική τάξη και κατ' επέκταση την κοινωνία (Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2019).

Σύμφωνα με την UNESCO (2006), η Διαπολιτισμική εκπαίδευση δε συνίσταται απλά σε μια προσθήκη στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αλλά αναφέρεται σε μια διαδικασία αλλαγής του μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά και των υπόλοιπων διαστάσεων της εκπαίδευσης. Κατ' αντιστοιχία, η Συμπερίληψη όπως περιγράφεται από τους Booth & Ainscow (2016), επιδιώκει την αύξηση της συμμετοχής και της μείωσης του αποκλεισμού από τις κουλτούρες, τα αναλυτικά προγράμματα και τις κοινωνίες των σχολείων, ενώ η διαφορετικότητα καλωσορίζεται και δεν αποτελεί πηγή προβληματισμού για τον εκπαιδευτικό (Στασινός, 2020). Για να επιτευχθεί όμως προϋπόθεση αποτελεί η τροποποίηση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας, με όρους δημοκρατίας και αλληλεγγύης, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση να προσφέρουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Συνεπώς και στα δύο μοντέλα διαφαίνεται η πρόθεση για δομικές αλλαγές, ώστε να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και να πραγματοποιηθεί η ουσιαστική μετάβαση από το αφομοιωτικό σε ένα κοινωνικό μοντέλο (Γεροσίμου, 2014).

Στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ακόμα ένας στόχος είναι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Εξάλλου, είναι αναντίρρητο πως οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία δεν εκκινούν από την ίδια αφετηρία, αν ληφθούν υπ' όψιν οι ανισότητες που προκύπτουν σε μια κοινωνία, λόγω της τάξης, του φύλου, της φυλής, της εθνότητας και της ομιλούμενης γλώσσας (Lucas & Beresford, 2010 Boyles, Carusi & Attick, 2009).

Υπό το πρίσμα, μάλιστα, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτό που επιδιώκεται είναι ο σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές, η κοινωνική χειραφέτηση και η απελευθέρωση από την καταπίεση (Tapper, 2013). Για να στεφθούν όμως με επιτυχία αυτοί οι στόχοι, είναι απαραίτητη η επαναδιαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των υποκειμένων, τα οποία καλούνται να αντιληφθούν μέσα από τον ουσιαστικό διάλογο τις ρίζες της καταπίεσής τους (Cummins, 2005).

2.2 Νομοθετικό πλαίσιο

Οι προσπάθειες του ελληνικού κράτους για την εκπαιδευτική διαχείριση μαθητών και μαθητριών, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ξεκινούν από το 1970. Ο διαχωρισμός των προσπαθειών αυτών σε περιόδους γίνεται με βάση τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά αλλά και τις κοινωνικές επιταγές για την εκπαιδευτική διαχείριση διάφορων ομάδων. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2008), στη διάρκεια της εν λόγω δεκαετίας έγιναν κάποια δειλά βήματα προκειμένου να ευνοηθούν οι παλιννοστούντες μαθητές αλλά και αργότερα μεταναστευτικές ομάδες κυρίως σε επίπεδο σχολικής αξιολόγησης. Επειδή ακριβώς τα μέτρα είχαν σκοπό την ευνοϊκή διαχείριση των εν λόγω πληθυσμιακών μαθητικών ομάδων, στην παρούσα εργασία χρονολογική αφετηρία για την ανάπτυξη και διαμόρφωση του νομοθετικού πλαισίου αποτελεί η δεκαετία του 1980, κατά την οποία εφαρμόζονται περισσότερο οργανωμένες πολιτικές και διοικητικά μέτρα για τους μετανάστες, τους ομογενείς Ποντίους και τους Βορειοηπειρώτες. Όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα παρακάτω, στην πρώτη αυτή περίοδο συστάθηκαν οι λεγόμενες τάξεις υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα καθώς και τα Σχολεία Υποδοχής. Η δεύτερη τομή αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο είναι η περίοδος που εκκινά από το 1996 και εξής, κατά την οποία ψηφίζεται το θεσμικό πλαίσιο που ουσιαστικά αναμορφώνει τις υπάρχουσες δομές, με σκοπό να απευθύνονται σε παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2.2.2 Πρώτη περίοδος (1980 - 1996)

Τα πρώτα κιόλας χρόνια της δεκαετίας του 1980, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική άφησε πίσω της τη νοοτροπία της πίστωσης χρόνου αλλά και της έκπτωσης των αξιολογικών απαιτήσεων και πέρασε στο στάδιο της λήψης μέτρων αντισταμιστικού χαρακτήρα (Δαμανάκης, 2005). Ειδικότερα, το έτος 1980, καθιερώθηκε με νομικό διάταγμα (Ν. 1404/83, αρθ. 45) ο θεσμός των

τάξεων υποδοχής καθώς και των φροντιστηριακών τμημάτων για τα τέκνα των ομογενών και την ομαλή προσαρμογή τους.

Αργότερα, δηλαδή στις αρχές του 1990, οι εν λόγω τάξεις μετατράπηκαν στις λεγόμενες παράλληλες τάξεις, στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους. Βέβαια κάτι τέτοιο δεν ήταν καθόλου τυχαίο, αφού από το 1990 και μετά, ακόμη και κυρίως με την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού, η Ελλάδα υποδέχεται μετανάστες και πρόσφυγες σε μεγάλο βαθμό (Αυλωνίτη, 2016). Αυτό συνέβη, ιδιαίτερα, για τους μετανάστες από την Αλβανία, τόσο εξαιτίας της πολιτικής αστάθειας όσο και της εκδήλωσης των κοινωνικών και οικονομικών δυσχερειών στην περιοχή, όσο και λόγω της εύκολης πρόσβασης στη γειτονική σε αυτούς χώρα μας (Δήμα, 2012).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και των μαθητριών παραγκωνίζεται, παρά το ότι στις σχετικές εγκυκλίους και κυβερνητικές αποφάσεις (Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ930 τβ', 14.12.94), αφήνεται ανοιχτό το ενδεχόμενο τα παιδιά να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα. Επίσης με το προεδρικό διάταγμα 369/85 λειτουργεί το Σχολείο Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης, ενώ με το Προεδρικό Διάταγμα 435/94 ιδρύεται το Σχολείο Παλιννοστούντων στην Αθήνα. Οι παλιννοστούντες μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά τα σχολεία προέρχονταν από χώρες αγγλόφωνες και γερμανόφωνες, ενώ αργότερα στο σχολείο της Θεσσαλονίκης φοιτούσαν και από χώρες ρωσόφωνες.

2.2.3 Τρίτη περίοδος (1996 μέχρι σήμερα)

Το 1996 με την ψήφιση του Νόμου 2413, το κράτος εισήγε επίσημα την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως μία εθνική εκπαιδευτική πολιτική για τις ομάδες μεταναστών (Χριστοδούλου, 2009). Όπως αναφέρει η Τζίμα (2011), είναι η πρώτη φορά που καταγράφεται σε κείμενο προερχόμενο από θεσμικούς φορείς η αρχή της διαπολιτισμικότητας. Στο πλαίσιο του νόμου αυτού, προβλεπόταν η ίδρυση και λειτουργία δημόσιων και ιδιωτικών διαπολιτισμικών σχολείων, προκειμένου για την εκπαίδευση παιδιών που είχαν εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες (Χριστοδούλου, 2009). Ακόμα και τα Σχολεία που προορίζονταν για τους Παλιννοστούντες μαθητές μετατράπησαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2008).

Κεφάλαιο 3: Ρόλος εκπαιδευτικού στα πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα

3.1 Ενταξιακές πρακτικές και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο έρχεται αντιμέτωπος με τις θεσμικές προκλήσεις και τις ιδεολογίες της ανισότητας διαχέονται στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας μία αντιδημοκρατική κουλτούρα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στο σχολικό ηγέτη και τους μαθητές, απορροφώντας όλους τους κραδασμούς που προκαλούνται από τις παθογένειες ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, γίνεται φορέας αυτής της κουλτούρας, αφού μεταφέρει το αρνητικό κλίμα στην τάξη, και μετατοπίζει το πρόβλημα στους ίδιους τους μαθητές, επιμένοντας στη ρητορική της ομογενοποίησης των μαθησιακών αναγκών. Οι πρακτικές διδασκαλίας του βασίζονται σε προσεγγίσεις του ελλείμματος και ουσιαστικά αντανακλούν την ιδεολογία της ηγεμονίας και των αξιών της (Theodorou, 2010).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο απέναντι στα εμπόδια που περιγράφηκαν παραπάνω και να συμβάλλει ενεργά στις προσπάθειες για την αναδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και τη συμπερίληψη. Σε επίπεδο πρακτικό, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναθεωρήσει και να ανασκευάσει τις στρατηγικές διδασκαλίας του, και να διαφοροποιήσει τις μεθόδους που εφαρμόζει, προκειμένου να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού (Στασινός, 2020).

Η διαφοροποιημένη Παιδαγωγική αποτελεί το επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου, που σχετίζεται με τη διαχείριση κάθε μορφής διαφορετικότητας στις σύγχρονες τάξεις (Κακανά, 2020). Παραδοχή της εν λόγω προσέγγισης είναι η μοναδικότητα του κάθε παιδιού, και συνεπώς ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους (Στασινός, 2020α). Επομένως, η ποικιλομορφία των μαθητών και των μαθητριών, πρώτα από όλα έγκειται στο γνωστικό τους υπόβαθρο, όπως είναι οι στρατηγικές μάθησης και οι τρόποι σκέψης, στην μαθησιακή τους ετοιμότητα, τη γλωσσική τους επάρκεια, οι προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο τους (Κακανά, 2020· Στασινός, 2020α· Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο εξάλλου, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο τους, τις πολιτισμικές καταβολές, την εθνοτική και εθνική καταγωγή, την αναπηρία και τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους αποτελεί ζητούμενο και ανάγκη αδιαπραγμάτευτη (Αγγελίδης, 2019).

Αυτό σημαίνει πως στις συμπεριληπτικές τάξεις, ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικές διαδρομές σχετικά με την προσέγγιση του περιεχομένου

της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας (Κακανά, 2020). Ταυτόχρονα, με την απλούστευση του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο ερείδεται στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης, επιδιώκει την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά και την ενδυνάμωση της ενεργούς συμμετοχής τους στο συγκείμενο του σχολείου. Εξάλλου, σημαντικό στοιχείο, επίσης, στο πλαίσιο των διαφοροποιημένων πρακτικών, είναι πως ο εκπαιδευτικός οργανώνει με εναλλακτικό τρόπο την λειτουργία της τάξης του, της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί όλους εκείνους τους πόρους, οι οποίοι είναι διαθέσιμοι, ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τις διδακτικές καταστάσεις, οι οποίες είναι περισσότερο αποδοτικές, σε συχνότερη βάση (Perrenoud, 2015). Για αυτό τον σκοπό, προβαίνει στην ανίχνευση των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές και διερευνά την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, και τα στίλ μάθησης που έχει το κάθε παιδί, ώστε να επιτευχθεί η σε βάθος μάθηση, απηλλαγμένα από το στρες που προκύπτει από τους χρονικούς περιορισμούς και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις αλλά και την πλήξη που ενδεχομένως να νιώθουν (Στασινός, 2020α Tomlinson, 2001). Επομένως, όπως αναφέρουν οι Κουτσελίνη και Πυργιωτάκη (2015), ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να ενισχύσει και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, μεγιστοποιώντας τα κίνητρά τους.

Ως εκ τούτου, η επιτυχία των διαφοροποιημένων πρακτικών καθορίζεται από την αναγνώριση των εκπαιδευτικών πως υπάρχει μέσα στην τάξη διαφορετικότητα καθώς και στις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν για τη διαχείριση του πλουραλισμού αυτού, έχοντας ως προτεραιότητα να ανταποκριθούν σε αυτόν (Hall, 2002). Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας και ταυτόχρονα σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα σε μία τάξη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2012).

Συνοψίζοντας, ανάμεσα στις διαφοροποιημένες στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα σε μία συμπεριληπτική αίθουσα περιλαμβάνονται οι παρακάτω (Κακανά, 2020).

- ✧ Ο εκπαιδευτικός προβαίνει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες ανταποκρίνονται σε εξατομικευμένες ανάγκες, τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών, την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις.
- ✧ Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός δείχνει ετοιμότητα να προσθέσει βάθος και πολυπλοκότητα σε μία εργασία ή δραστηριότητα, όταν κάποια παιδιά έχουν κατακτήσει νωρίτερα τους στόχους που τίθενται.
- ✧ Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός δημιουργεί σκαλωσιές, οι οποίες έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, με το να αξιοποιούν το δυναμικό εκείνων των παιδιών που είναι πιο προχωρημένα, με σκοπό την υποστήριξη των πρώτων.

- ✧ Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί συστηματικά τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτριά, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για τους τρόπους σκέψης και τις μαθησιακές διαδικασίες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες.
- ✧ Ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην ανίχνευση και την παρακολούθηση της προόδου του κάθε μαθητή και μαθήτριάς, εντασσόμενη μέσα σε ένα πλαίσιο αυθεντικό, εφαρμόζοντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση.
- ✧ Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, με σκοπό τα ίδια να αξιολογούν και να παρακολουθούν με ενεργητικό τρόπο την δική τους πρόοδο, αλλά και να θέτουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους.

Αξίζει τέλος να σημειωθεί πως σε πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εφαρμόσουν την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, καθώς παρατηρείται σύγχυση ως προς τον προσδιορισμό της και την εφαρμογή της. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να επιμορφωθούν σχετικά με το περιεχόμενό της και τις διαδικασίες, που επιτρέπουν την δοκιμή και την επανάδραση. Μία τέτοια διαδικασία, η οποία συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η έρευνα δράσης (Κουτσελίνη, 2020).

Σύμφωνα με την Messiou (2019), η έρευνα δράσης αποτελεί μία μέθοδο, η οποία είναι κατάλληλη για την ρεαλιστική εφαρμογή μίας σχολικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς. Η εν λόγω στρατηγική, σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2019), βοηθά τον εκπαιδευτικό ενός σχολείου ώστε να βελτιώσει τις τεχνικές του και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του. Επίσης, υποστηρίζεται πως η έρευνα δράσης δημιουργεί ένα γόνιμο πεδίο, προκειμένου να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες της συνεργασίας και του κριτικού στοχασμού (Razer, 2021). Η συνεργατική φύση που διέπει τη διαδικασία, μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Karpniéks, 2016· Αυγητίδου, 2005) και συγκεκριμένα αποκρυσταλλώνεται από τη σύνθεση των μελών της ερευνητικής ομάδας. Η Messiou (2019) αναφέρει πως οι εν λόγω πρακτικές μπορεί να διεξάγονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ή μπορεί οι συμμετέχοντες να είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάζονται με κάποιον εξωτερικό ερευνητή, ο οποίος κατέχει καθοδηγητικό ρόλο.

Περιλαμβάνει μία σειρά από μεθόδους, τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές, στις οποίες περιλαμβάνονται η ανάλυση εγγράφων, οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις. Δεν πρόκειται για μία διαδικασία με παθητικό χαρακτήρα, αφού όπως προδίδει το όνομά της, τα υποκείμενα της έρευνας καθοδηγούν και δρουν ως ενεργοί ερευνητές, συμμετέχοντας σε όλα τα ερευνητικά στάδια (Μπακιρτζή, 2017· Αγγελίδης & Ευαγγέλου, 2012), τα οποία περιλαμβάνουν τη στόχευση και παρατήρηση, την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης και του σχεδιασμού, την ανάπτυξη της στρατηγικής δράσης, την εφαρμογή και παρατήρησή της και τέλος την κριτική αναλυτική και αξιολογική διαδικασία (Χρυσικού, 2017· Αυγητίδου, 2005). Όπως υποστηρίζεται από τον Αγγελίδη (2012), εφαρμόζοντας την έρευνα δράσης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να

αντισταθεί στις υφιστάμενες τάσεις επιβολής αποφάσεων, οι οποίες καθορίζονται από τους πολιτικούς ιθύνοντες με τρόπο κάθετο, δηλαδή από τα πάνω προς τα κάτω. Ένας τέτοιος ισχυρισμός αναδεικνύει τον χειραφετικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρόκειται να δράσει και να αναλάβει πρωτοβουλίες για τη συμπερίληψη, μέσα από την αξιοποίηση της μεθόδου, της οποίας τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της επιβεβαιώνουν αυτή τη συνθήκη.

Με τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε κοινότητες μάθησης, μέσα στις οποίες η παραγωγή της γνώσης συντελείται μέσα από μία δημοκρατική και οριζόντια συνεργασία, που ακολουθεί κύκλους δράσης και αναθεώρησης, με απώτερο σκοπό την επιτυχία των βέλτιστων αποτελεσμάτων (Αγγελίδης, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, προβαίνουν στην αναζήτηση της αλλαγής, αναλογιζόμενοι την πρακτική τους, θέτοντας ερωτήματα, συλλέγοντας δεδομένα για την απόκτηση γνώσεων, αναλύοντας τα δεδομένα που έχουν συλλέξει από τη διαδικασία και που έχουν εντοπίσει στην σχετική βιβλιογραφία, αναλαμβάνοντας δράση για να αλλάξουν τις πρακτικές με βάση τις καινούργιες αντιλήψεις που ανέπτυξαν και εν τέλει μοιράζονται τα ευρήματα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ή και διαφορετικών σχολείων της κοινότητας (Αγγελίδης, 2019 Krell & Dana, 2012).

Μάλιστα μέσα σε αυτές, οι σχέσεις μέσα στον σχολικό οργανισμό οριζοντιοποιούνται και καταργούνται οι ιδεολογικοί και ιεραρχικοί φραγμοί, αφού η διαδικασία λήψης αποφάσεων επανακαθορίζεται, οδηγώντας στον γενικότερο εκδημοκρατισμό του σχολείου (Mockler & Groundwater-Smith, 2015 Armstrong & Moore, 2004). Στο πλαίσιο της εφαρμογής μίας συνεργατικής έρευνας δράσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διερεύνηση της σχέσης, η οποία υφίσταται ανάμεσα στις προσωπικές τους πεποιθήσεις για τη μάθηση, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία και στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη (Bleicher, 2014 Mitchell, Reilly & Logue, 2009). Μάλιστα, ο ρόλος τους είναι δυνατόν να εμπλουτίζεται με εκείνου του ερευνητή, παύοντας να είναι παθητικοί καταναλωτές και δέκτες μίας γνώσης, η οποία έχει παραχθεί από άλλους, και των πορισμάτων από έρευνες, τα οποία βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από τη σχολική ρουτίνα που υφίσταται σε κάθε σχολείο και τάξη. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί μέσα από μία τέτοια διαδικασία, ανάγονται σε ηγέτες, οι οποίοι λαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις, βελτιώνουν τη διδασκαλία τους, προσαρμόζοντας την και διαφοροποιώντας την, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους, ενώ εμπνέουν τόσο για την αναδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας όσο και για την αλλαγή του παθογενούς εκπαιδευτικού συστήματος σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Henderson, 2017 Αγγελίδης & Ευαγγέλου, 2012).

Ταυτόχρονα, ενισχύονται η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ταυτόχρονα καλλιεργούν ένα κλίμα συνεργασίας στην τάξη, βελτιώνοντας τις σχέσεις με τους μαθητές τους (Rinaldi, Averill & Stuart, 2011). Τα οφέλη αυτά επιβεβαιώνονται

και από την έρευνα δράσης που διεξήχθη από τους Αγγελίδη και Ευαγγέλου (2012), στην οποία η εκπαιδευτικός συνεργάστηκε με τον ερευνητή, κατορθώνοντας μέσα από τη διαφοροποίηση των πρακτικών της, να υιοθετήσει ένα ευρύτερο ρεπερτόριο τεχνικών και να ενδυναμώσει τις σχέσεις μέσα στην αίθουσα.

Σε ό,τι αφορά στο πρόσφατο κύμα μεταναστών από την εμπόλεμη Ουκρανία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποφασίστηκαν μεγάλες αλλαγές από πλευράς της πολιτείας με σκοπό να ανταπεξέλθει στις νέες αυτές προκλήσεις. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις υπουργικές εξαγγελίες σε διάφορα ειδησεογραφικά μέσα τα προσφυγόπουλα από την Ουκρανία τοποθετήθηκαν πολύ γρήγορα σε τάξεις υποδοχής. Παράλληλα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έκανε προτάσεις στα σχολεία με παιδάκια από την Ουκρανία σχετικά με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίες συνδράμουν το έργο των εκπαιδευτικών ως προς τον πόλεμο στην Ουκρανία, στο πλαίσιο του σχεδιασμού και υλοποίησης υποστηρικτικών δράσεων, τοποθετήθηκαν όπου ήταν απαραίτητο διερμηνείς. Σε ό,τι αφορά στο πρόγραμμα δράσης η ένταξη των Ουκρανών μαθητών θα γίνει σε Τάξεις Υποδοχής, στις οποίες φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας για 15 ώρες/εβδομάδα, με εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Τις υπόλοιπες ώρες, οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στην κανονική τους τάξη, στα οποία η γλωσσική επικοινωνία δεν είναι πρωταρχική, όπως Φυσική Αγωγή, Μουσική, Πληροφορική, Ξένη Γλώσσα (<https://www.athensvoice.gr/>, 2022).

3.2 Ο εκπαιδευτικός σε διαπολιτισμικές τάξεις

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανώνει τις κοινωνικές σχέσεις του και τις πρακτικές διδασκαλίας του, ενδέχεται να λειτουργεί παρεμποδιστικά στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ως εκ τούτου να την υπονομεύει (Hajisoteriou, 2011). Κάτι τέτοιο εξηγείται από το γεγονός πως οι ερμηνείες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για τις πολιτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση η εφαρμογή αυτών μέσα στην αίθουσα αποκρυσταλλώνουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις που διατηρούν για τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Για αυτό το λόγο, το πρώτο βήμα των εκπαιδευτικών, εφόσον επιθυμούν να διαχειριστούν την ετερότητα και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ρόλο τους, είναι η αναγνώριση της κοινωνικής αξίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, όμως με τις πρακτικές που εφαρμόζουν, προσπαθούν να υπερβούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους απέναντι στον πολιτισμικά «άλλον» (Χατζησωτηρίου, 2019).

Σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή μέσα στις διαπολιτισμικές αίθουσες οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν ένα δημοκρατικό κλίμα, βασισμένο σε ιδέες της οικουμενικότητας, της αποδοχής, της αλληλεγγύης και της κατατανόησης. Υπό αυτό το πρίσμα, επιχειρούν την επέκταση των

προσπαθειών για την αλλαγή τόσο στις τάξεις όσο και στο εσωτερικό του σχολείου τους, η οποία προσανατολίζεται στην κοινωνική αναδόμηση. Για αυτό το λόγο, προβαίνουν στην υιοθέτηση μίας εκπαιδευτικής ατζέντας ενάντια στις υπάρχουσες προκαταλήψεις αλλά και ενός ευρύτερου φάσματος από κοινωνικές πρακτικές. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, που εφαρμόζουν, προάγουν και ενισχύουν τις δεξιότητες όλων των μαθητών και των μαθητριών, οι οποίες σχετίζονται με την κριτική ικανότητα σκέψης και τη λήψη αποφάσεων, με σκοπό να προετοιμάσουν τα παιδιά να γίνουν κοινωνικά ενεργοί πολίτες (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Αυτό σημαίνει πως οι διαπολιτισμικές συμπεριληπτικές πρακτικές και οι προσεγγίσεις πάνω στις οποίες βασίζονται αυτές, δεν επιδιώκουν μονάχα την ακαδημαϊκή επιτυχία των προσφυγοπαίδων και των υπολοίπων παιδιών στην τάξη, αλλά και προσανατολίζονται σε έναν ευρύτερο αντίκτυπο σε επίπεδο κοινωνικό, υπό το πρίσμα μίας προσέγγισης των ανθρωπίνων σχέσεων (Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2019; Hajisoteriou, 2013).

Στο συμπεριληπτικό σχολείο, όπου φοιτούν και παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, ο εκπαιδευτικός επίσης, όπως αναφέρθηκε και στην παραπάνω ενότητα, διαφοροποιεί τη διδασκαλία του με τη χρήση συναφών πρακτικών. Ωστόσο, σε μία διαπολιτισμική τάξη, κρίνεται περισσότερο αναγκαίο, να εφαρμόζονται αειφόρες στρατηγικές διαχείρισης των μαθητών και των μαθητριών από πολιτισμικά πλουραλιστικά περιβάλλοντα. Για αυτό τον σκοπό, προτείνεται η διαμόρφωση ενός Αναλυτικού προγράμματος το οποίο να είναι χειραφετημένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, το οποίο από την σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής θα βοηθά στην αποκάλυψη και αλλαγή των υπόρρητων κοινωνικών διεργασιών που αποκαλύπτονται μέσα σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2014; Χατζησωτηρίου, 2013). Αυτό σημαίνει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα εφαρμόζεται στην αίθουσα, θα ενδυναμώνει την διαπολιτισμική κατανόηση και θα εξισώνει τις σχέσεις ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και όχι να διαιωνίζει τις διακρίσεις και τον ρατσισμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Επομένως, κεντρικό εργαλείο της διδασκαλίας σε μία διαπολιτισμική αίθουσα αναδεικνύεται ο διάλογος και η διαπραγμάτευση των πολλαπλών ταυτοτήτων που φέρουν τόσο τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας όσο και τα υπόλοιπα παιδιά (Palaiologou & Dietz, 2012; Maniatis, 2012). Εξάλλου όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, οι πολιτισμικές ταυτότητες είναι δυναμικές, όπως ακριβώς είναι και ο πολιτισμός, για αυτό το λόγο τίθενται υπό διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Υπό αυτήν την προοπτική, όπως αναφέρει και η Hajisoteriou (2012), οι διαλογικές συζητήσεις αποτελούν το μέσο, προκειμένου να οικοδομηθεί η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αλλά και ο σεβασμός απέναντι στον πλουραλισμό. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών τάξεων ενθαρρύνουν τις συζητήσεις, με σκοπό να ακουστούν οι φωνές των παιδιών που περιθωριοποιούνται (Messiou, 2019). Αυτό σημαίνει πως όλα τα παιδιά της τάξης αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχουν την

ευκαιρίαμέσα από το διάλογο, να άρουν στην πράξη την καταπίεση, τον ρατσισμό και τα στερεότυπα, με την προώθηση μίας προσέγγισης που εξετάζει τις διακρίσεις μέσα από την οπτική των ίδιων των προσφυγοπαίδων (Messiou, 2017 Hajisoteriou, Karousiou & Anglélides, 2017).

Και επειδή ακριβώς έχει τονιστεί στη βιβλιογραφία η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από πολλούς συγγραφείς (Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2019 Μάμας, 2014), αλλά και όπως υποστηρίζει ο Maniatis (2012), οι προσπάθειες για την κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και την κοινωνική χειραφέτηση είναι υπόθεση, που αφορά σε όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού, οι δραστηριότητες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός, συμπεριλαμβάνουν και απευθύνονται σε όλες τις ομάδες μαθητών και δεν προορίζονται μονάχα για εκείνους με μεταναστευτική βιογραφία. Ταυτόχρονα ενδυναμώνουν την ενεργό εμπλοκή όλων των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες, μέσα από την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και την εξατομικευμένη μάθηση, παρέχοντας σε αυτά σημαντικούς ρόλους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019 Γεροσίμου, 2019). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει λογοτεχνικά κείμενα και την αφήγηση ιστοριών για τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό, προκειμένου να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των παιδιών της τάξης, να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και να συνδέσουν όσα ακούνε κατά την αφήγηση με την πραγματικότητα και τα ουσιαστικά προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά (Ερμογένους & Παντέλα, 2013).

Ωστόσο, κρίνεται πολύ σημαντικό να ενισχυθεί η εμπλοκή των γονέων προσφύγων στη σχολική κοινότητα, καθώς η απουσία της είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αυξημένη περιθωριοποίηση των αδύναμων ομάδων του σχολείου με ευαλωτότητες, ενώ συνδράμει στη σχολική αποτυχία των προσφυγόπαιδων, λειτουργώντας ως παρεμποδιστικός παράγοντας για τη συμπερίληψή τους (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Μάλιστα, ακόμα και η εν λόγω επικοινωνία φαίνεται να αποφεύγεται και να παρεμποδίζεται από αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη των Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη (2018), διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την απουσία σχέσεων στο γεγονός της διαφορετικότητας στη γλώσσα, του πολιτισμού, της θρησκείας και του κοινωνικού υπόβαθρου. Αξίζει να σημειωθεί πως οι δεσμοί που δημιουργούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εν λόγω γονείς οδηγούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και καταργούνται στην πράξη οι διακρίσεις.

3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια εκπαιδευτικών

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατορθώσουν να διαχειριστούν τον πλουραλισμό που απορρέει από τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στις τάξεις τους, απαιτείται να είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι, δηλαδή να διαθέτουν εμπειρία. Ταυτόχρονα, ωστόσο χρειάζεται να διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με ζητήματα της πολιτισμικής ετερότητας, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των προσφυγοπαίδων. Οι έννοιες της ετοιμότητας και της επάρκειας

πολλές φορές ταυτίζονται στη βιβλιογραφία, ωστόσο πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες οι οποίες στην πραγματικότητα συμπλέκονται για να δημιουργήσουν πολυδύναμους εκπαιδευτικούς (Ντελή, 2018). Η διαφορετικότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Από τη μία η διαπολιτισμική επάρκεια οδηγεί στην ενίσχυση των γνώσεων που κατακτώνται μέσω της κατάρτισης, ενώ η διαπολιτισμική ετοιμότητα συνδέεται με την εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο όλων των γνώσεων σχετικά με τα διαπολιτισμικά ζητήματα στην τάξη (Αβραμίδου, 2011).

Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης (2018), η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία σημαντική παράμετρο για την προώθηση της διαπολιτισμικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει, πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαρκή υποστήριξη μέσα από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα κρίνονται σημαντικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κατάλληλες διαπολιτισμικές ικανότητες. Σύμφωνα με την Hajisoteriou (2013), οι παιδαγωγικές δεξιότητες και πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της κατάρτισής τους, περιλαμβάνουν την εποπτικοποίηση της διδασκαλίας, τη ορθή διαχείριση του χρόνου, και την οικοδόμηση σχέσεων με το γονεϊκό περιβάλλον του παιδιού μεταναστευτικής βιογραφίας και τη συνεργασία με το τοπικό συγκείμενο. Ο Γεωργογιάννης (2006), αναφέρει πως το περιεχόμενο της κατάρτισης περιλαμβάνει ζητήματα, τα οποία είναι θεωρητικά σχετικά με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και πρακτικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν αυτές τις αρχές στην πολυπολιτισμική τάξη. Επίσης, τα ζητήματα αυτά άπτονται των συνθηκών διαβίωσης, της γλώσσας και του πολιτισμού των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

Όταν ο εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά επαρκής, τότε διαθέτει τις γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη διγλωσσία, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας καθώς και τις κατάλληλες στρατηγικές που θα εφαρμόζει στα διάρκεια του μαθήματος (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επίσης, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τους διάφορους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται ο πολιτισμός του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας με μεταναστευτική βιογραφία καθώς και τις πρακτικές, μέσω των οποίων αυτός εκδιπλώνεται, αναγνωρίζοντας πως η διαιώνιση στερεοτύπων μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις ζωές των παιδιών. Για αυτό το λόγο, μέσα από το περιεχόμενο των προγραμμάτων, θα πρέπει να διασφαλίζεται πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τα ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης και πως ταυτόχρονα αποδέχονται τις προοπτικές που συνεπάγονται (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Παράλληλα, κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν πως ο ρόλος τους είναι κομβικός, αφού είναι φορείς της εξέλιξης και της ανταλλαγής με όρους διαπολιτισμικούς (Τσαουσίδης, 2018).

3.4 Προγενέστερες έρευνες

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαχειριστεί την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη του, χρειάζεται να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια, η οποία επεκτείνεται στην εφαρμογή της γνώσης που κατακτάται και ως εκ τούτου, απαιτείται να διαθέτει και ετοιμότητα. Σχετικά με τα προγράμματα κατάρτισης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται πως δεν είναι προετοιμασμένοι κατάλληλα για να εφαρμόσουν στην τάξη πρακτικές διδασκαλίας σε παιδιά, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, αναγνωρίζουν την ετερογένεια στις τάξεις τους και ότι καλούνται να τη διαχειριστούν

Στην έρευνα του Cheng (2012), διερευνώνται οι απόψεις και οι γνώσεις καθηγητριών στο Πανεπιστήμιο της Ταϊβάν αναφορικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, οι οποίες είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Διαπιστώθηκε από την έρευνα πως οι συμμετέχουσες δεν κατέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο για να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας διαπολιτισμικές δεξιότητες, καθώς θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητο ή χρήσιμο. Οι πρακτικές που εφήρμοζαν δεν ήταν καθόλου μαθητοκεντρικές αλλά βασισμένες σε παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας σπάνια τα τεχνολογικά μέσα. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγείται και η έρευνα του Nguyen (2013) αναφορικά με τους δασκάλους στα δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πως οι δάσκαλοι δεν γνώριζαν πλήρως τις ευθύνες τους όσον αφορά τη διαπολιτισμική ενσωμάτωση στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και οι στόχοι της διδασκαλίας τους ήταν περισσότερο γλωσσολογικοί.

Σε άλλες έρευνες ωστόσο διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία και την σπουδαιότητα ενσωμάτωσης διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη διδασκαλία τους, προκειμένου να ενισχύσουν πολύπλευρα τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν σε μεικτές τάξεις. Ωστόσο δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τις εφαρμόσουν στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα των Safa & Tofighi (2021) διαπιστώνεται πως οι Ιρανοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του δείγματος διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση διαπολιτισμικών επικοινωνιακών πρακτικών στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ωστόσο παρατηρήθηκε η ύπαρξη απόκλισης ανάμεσα στις πεποιθήσεις και την εφαρμογή των πρακτικών, η οποία σχετίζεται με την απουσία πλήρους προθυμίας ακόμα και εάν κατείχαν θεωρητικές γνώσεις. Πιο συγκεκριμένα, παραδέχονται πως ούτε η πανεπιστημιακή κατάρτιση ούτε η εμπειρία λειτουργούν βοηθητικά για την ενίσχυση παιδαγωγικών δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας.

Στην έρευνα των Dusi, Rodorigo & Aristo (2017), επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων 50 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στην Ιταλία σχετικά με τις δεξιότητες που συνθέτουν την διαπολιτισμική επάρκεια. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η εξέταση των

νοηματοδοτήσεων της διαφορετικότητας, των ενεργειών στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν καταστάσεις ή προβλήματα που σχετίζονται με την ετερότητα, ενώ επιχειρείται να διαπιστωθεί εάν οι εν λόγω πρακτικές φανερώνουν διαπολιτισμική επάρκεια. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από 50 διαφορετικά σχολεία μεικτών τάξεων, ενώ επιλέχθησαν με βάση τρία κριτήρια, την πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία τους στο χώρο της εκπαίδευσης, την προγενέστερη εμπειρία με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και την εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα. Από την έρευνα διαπιστώνεται πως οι πρακτικές που εφαρμόζουν είναι απόρροια προσωπικών τους ερευνών, μελετών και προβληματισμών. Πολλοί επίσης, αναφέρουν πως υφίστανται παρεμποδιστικοί παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εφαρμογή των διαπολιτισμικών πρακτικών, και σύμφωνα με τους ερευνητές ομαδοποιούνται σε διαρθρωτικούς παράγοντες, σε κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, σε πολιτισμικούς παράγοντες και σε επαγγελματικούς παράγοντες. Οι διαρθρωτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το μέγεθος των τάξεων, την απουσία διαμεσολαβητών και γλωσσολόγων. Οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τους ρόλους και τα καθήκοντα που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς και η υποχρηματοδότηση των σχολείων. Οι πολιτισμικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, την έλλειψη πολιτισμικής συνείδησης, ενώ οι επαγγελματικοί παράγοντες συνδέονται με την ανεπαρκή γνώση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, φαίνεται πως δεν υπάρχουν ευκαιρίες σε όλα τα σχολεία για ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική, με αποτέλεσμα να στερούνται γνώσεων σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας αλλά και για να καλλιεργήσουν πολιτισμική συνείδηση, και αναπαράγουν εν τέλει στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Σε εθνικό επίπεδο, επειδή όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2, οι πολιτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεσμοθετήθηκαν μετά το 1990, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο Πανεπιστημιακών Σπουδών κρίνεται ανεπαρκής. Σύμφωνα με την Αβρααμίδου (2011), τα συναφή μαθήματα εντάχθηκαν στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών σχετικά πρόσφατα, ενώ στις καθηγητικές σχολές, δηλαδή εκείνες που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για το γυμνάσιο και το Λύκειο, αυτά τα γνωστικά αντικείμενα απουσιάζουν.

Αξίζει να σημειωθεί πως έχουν διενεργηθεί διάφορες εμπειρικές έρευνες σχετικά με την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιβεβαιώνουν πως δεν είναι έτοιμοι αυτοί να διαχειριστούν πρακτικά την ετερότητα. Ειδικότερα, από την έρευνα της Σακκά (2010), διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερογένεια και τις έννοιες που συνδέονται με την πολυπολιτισμικότητα σε πρακτικό επίπεδο, αισθάνονται πως δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Το ίδιο διαπιστώνεται και στην έρευνα των Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014), στην οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια, καθώς

στερούνται τις γνώσεις για να διαχειριστούν τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας. Σύμφωνα με (Goddard κ.α. 2001, στο Γρίβα & Στάμου, 2014), η έλλειψη θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε αυτό το θέμα μπορεί να οδηγήσει στη μη ομαλή ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, στην εκπαίδευση.

Στην έρευνα των Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης (2018) που διεξήχθη σε σχολεία της Κύπρου, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί είτε εφαρμόζουν αφομοιωτικές πρακτικές είτε πολυπολιτισμικές, οι οποίες ανά διαστήματα χρωματίζονται με διαπολιτισμικά στοιχεία. Στα αφομοιωτικά σχολεία της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως θεωρούν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως πρόβλημα για τη διδασκαλία τους και πιστεύουν πως αν τη διαφοροποιήσουν, θα είναι μία προσπάθεια μάταιη. Εξάλλου, κρίνουν τη γλώσσα ως σημαντικό παρεμποδιστικό παράγοντα για την επιτυχία των παιδιών. Μάλιστα, όταν τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας ξεπεράσουν το γλωσσικό αυτό εμπόδιο, η διδασκαλία εφαρμόζεται χωρίς διαφοροποιητικές στρατηγικές. Στα πλουραλιστικά σχολεία, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και προωθούν τον πολιτισμικό εορτασμό, και ως εκ τούτου δεν διαπραγματεύονται για βαθύτερα κοινωνικά ζητήματα και την ουσιαστική επίλυσή τους, όπως είναι ο ρατσισμός και οι διακρίσεις.

Στην ποιοτική έρευνα επίσης της Γαλαντόμου (2022) στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων, που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα ζητήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της ερευνήτριας επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους, στη διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που αυτοί εφαρμόζουν προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες και τον εντοπισμό των ενδεχόμενων δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, η έρευνα προσανατολίζεται στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και των διδακτικών προτάσεων τους για την ενδυνάμωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από είκοσι εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων 16 ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι άντρες. Όλοι οι συμμετέχοντες διέθεταν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις τόσο στην δευτεροβάθμια (11 φιλόλογοι) όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (9 δάσκαλοι). Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο και είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ μόνο 4 κατείχαν διδακτορικό τίτλο στο σχετικό πεδίο. Το εργαλείο, το οποίο αξιοποιήθηκε, προκειμένου για τη συλλογή των δεδομένων, ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη με

διαδικτυακά μέσα, κατά την οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που αφορούσαν στους παραπάνω αναφερθέντες θεματικούς άξονες.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν προκύπτει πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική διάθεση απέναντι στην ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία τους, ενώ ο πολιτισμός για εκείνους νοηματοδοτείται ως μία πολυεπίπεδη και δυναμική έννοια, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την γλώσσα, τις παραδόσεις και τα ερμηνευτικά σχήματα που απορρέουν από την καθημερινότητα. Διαπιστώνεται έτσι, πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στον κυρίαρχο (ελληνικό) πολιτισμό και τους διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ κάποιοι υιοθετούν μία περισσότερο φολκlorική προσέγγιση. Αναφορικά με την διαπολιτισμική επικοινωνία, αυτή θεωρείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ως μία σημαντική παράμετρο για μία πολυπολιτισμική τάξη. Μάλιστα, η διαπολιτισμική επικοινωνία συνίσταται σε ένα πεδίο, όπου σημειώνονται οι περισσότερες παρανοήσεις κατά την αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία ορίζεται ως μία μορφή επικοινωνίας με χαρακτηριστικά τη συνεργατικότητα και τη διαδραστικότητα, η οποία συντελείται χωρίς προκαταλήψεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές μεταναστευτικής/προσφυγικής βιογραφίας αλλά και ανάμεσα σε γηγενείς και μη γηγενείς μαθητές, με στόχο τη δημιουργία ανοικτών αλληλέγγυων κοινωνιών με ισονομία. Για τους περισσότερους, όταν καλλιεργείται η διαπολιτισμική επικοινωνία στο πλαίσιο της φιλολογικής διδασκαλίας, τότε είναι δυνατόν να αντισταθμιστούν οι ανισότητες, να προαχθεί η ισότητα των ευκαιριών, και να συγκεραστούν η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι με εκείνη του σχολείου, με την προϋπόθεση πως λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας, μάλιστα, χρειάζεται να επιδεικνύεται ευελιξία, ενσυναίσθηση, αμοιβαιότητα και να ανταλλάσσονται τόσο πολιτισμικά στοιχεία όσο και κοινές εμπειρίες ζωής, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία όταν συνδυάζονται, τότε ο μαθητής κατανοεί καλύτερα το εγώ του μέσα από ένα αντικειμενικότερο πρίσμα και αντιλαμβάνεται τις πολιτισμικές διαφορές. Ωστόσο, δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, θεωρούν πως σημασία έχει περισσότερο η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στα ελληνικά, παρά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αναφορικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών, διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες του δείγματος τις συνδέουν με την διαπολιτισμική επίγνωση και η απόκτηση των δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσα από τη συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση, ενώ προϋποθέτει την διαπολιτισμική ετοιμότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επίσης, δείχνουν θετικά διακείμενοι προς την διγλωσσία, μέσω της οποίας εμπλουτίζεται η κάθε γλώσσα ξεχωριστά. Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες διατυπώνουν ξενοφοβικές και αφομοιωτικές αντιλήψεις για τις μεικτές τάξεις και τους δίγλωσσους μαθητές, οι

οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως ένα παιδαγωγικό πρόβλημα που παρεμποδίζει την πρόοδο των γηγενών μαθητών. Παρά το γεγονός επίσης, πως οι περισσότεροι δεν διατυπώνουν αρνητικές απόψεις για τον πολιτισμικό πλουραλισμό των τάξεων, συναντούν διάφορες δυσκολίες σε πρακτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, δείχνουν ανήσυχοι και αμφιβάλλουν για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, παρόλο που διαθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο.

Με άλλα λόγια, αδυνατούν να μετουσιώσουν την γνώση που κατέχουν για να εφαρμόσουν το διαπολιτισμικό μοντέλο και να το ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους, ενώ βασίζονται εν τέλει στην διαίσθηση και στην εμπειρία που έχουν συλλέξει προκειμένου για την γεφύρωση του εν λόγω υφιστάμενου κενού. Ένα σημείο δυσκολίας που αδυνατούν να διαχειριστούν είναι το χάσμα ανάμεσα στην ευκολία των αλλόγλωσσων μαθητών να κατακτήσουν την επικοινωνιακή γλώσσα και στην αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος. Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα σε σχέση με την εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών είναι οι αποκλίσεις που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στις άλλες μητρικές γλώσσες από την ελληνική, οι οποίες εν τέλει παρεμποδίζουν την ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία αφού υπάρχουν συχνές παρανοήσεις.

Άλλοι παρεμποδιστικοί παράγοντες που αναφέρονται, περιλαμβάνουν την ατελή κατάκτηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, τα οποία έχουν κατακτήσει μονάχα τον προφορικό λόγο, την μεγάλη ηλικία μετανάστευσης, το άγχος τους για κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή και η μη παροχή δυνατότητας να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες. Σε σχέση με τις πρακτικές, παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιούνται το απλουστευμένο υλικό και οι διαγλωσσικές τεχνικές, με την διάγνωση των γλωσσικών αναγκών και τη σύνδεση της γνώσης με την πραγματική ζωή. Ακόμα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, παρά στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, ενώ προτεραιότητα αποτελεί η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στην τάξη. Ανάμεσα στις πρακτικές που αναφέρουν οι συμμετέχοντες είναι οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου, η αξιοποίηση θεμάτων με πολιτισμικό περιεχόμενο και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Άλλες πρακτικές είναι η παντομίμα, τα γλωσσικά και θεατρικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, η ακρόαση μουσικής από όλες τις χώρες καταγωγής, προβολή διαπολιτισμικών ταινιών, αφήγηση, ανάγνωση και δημιουργία παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής, καθώς και ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας. Στη μειοψηφία τους κάποιοι επίσης αναφέρουν τις φιλανθρωπικές πρακτικές και την επιείκεια στην αξιολόγηση και την διαχείριση των αλλόγλωσσων μαθητών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πως η ασυνέχεια των εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες αναπαράγουν ένα διαχωριστικό μοντέλο ανάμεσα στους μαθητές είναι η αιτία για την αδυναμία εφαρμογής μίας δίγλωσσης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, δεν επιδιώκεται από τους αρμόδιους φορείς η σύνδεση θεωρίας και πράξης αφού απουσιάζουν η κατάρτιση και τα κατάλληλα δίγλωσσα γλωσσικά εγχειρίδια. Παράλληλα, η σχολική ηγεσία εφαρμόζει αφομοιωτικές λογικές, ενώ παρατηρούνται και οι στερεοτυπικές προσωπικές απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα.

Κεφάλαιο 4: Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

4.1 Έννοια και ρόλος ηγεσίας

Στη βιβλιογραφία έχουν γίνει αρκετές απόπειρες ορισμού της έννοιας της ηγεσίας, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως είναι εκείνο της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως για να ασκείται ηγεσία σε έναν οργανισμό, είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ηγέτη, ο οποίος κατέχει ανώτερη ιεραρχικά θέση στον οργανισμό. Απαραίτητο συστατικό στοιχείο επίσης είναι η ύπαρξη των ατόμων, τα οποία συγκροτούν μία κοινωνική ομάδα ή έναν οργανισμό, και η αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν είναι να υλοποιήσουν τους στόχους που έχει θέσει ο οργανισμός. Επιπρόσθετο στοιχείο είναι η αποτελεσματικότητα της άσκησης του έργου από τον ηγέτη, δηλαδή η επίτευξη στόχων και η δράση του σχετικά με τη διαμόρφωση των συνθηκών και του περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου ενεργεί. Τα παραπάνω στοιχεία χαρακτηρίζονται από τη μεταβλητότητά τους και ως εκ τούτου η άσκηση της ηγεσίας αποτελεί μία διαδικασία με δυναμικότητα (Καραγιάννης, 2014).

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις του όρου, εκείνο το σημείο στο οποίο συμφωνούν και συγκλίνουν είναι πως η ηγεσία αποτελεί μία δυναμική διαδικασία και επιδιώκει να ασκήσει επιρροή στις συμπεριφορές των μελών του οργανισμού, προκειμένου για την υλοποίηση του οράματος και των στόχων, οι οποίοι έχουν τεθεί. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως ο ρόλος της ηγεσίας καθορίζεται κατά κύριο λόγο από την κουλτούρα, την οποία διέπει τον εκάστοτε οργανισμό (Polychronίου, 2009).

Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας περιλαμβάνουν τον στοχοκεντρικό χαρακτήρα της, τη δυναμικότητα, τη διαδικαστική της φύση και την καλλιέργεια ενός πλουραλιστικού πεδίου διαμόρφωσης των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη (Τεκτονοπούλου, 2015 Lambert, 2011).

Υπό αυτο το πρίσμα, οι Hersey & Blanchard (1961), διατείνονται πως η άσκηση της ηγεσίας πραγματοποιείται όταν μία κατάσταση και οι επικρατούσες συνθήκες στον οργανισμό είναι δεδομένες. Εξάλλου, ο ηγέτης είναι εκείνος, ο οποίος διαχειρίζεται τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν στο εσωτερικό του οργανισμού, ιδίως σε περιόδους κατά τις οποίες ο οργανισμός διέρχεται κάποια κρίση, η οποία δημιουργείται τόσο από εξωτερικούς όσο και εσωτερικούς παράγοντες. Σε αυτό το πλαίσιο ο ηγέτης καλείται να αποφύγει τις οργανωσιακές κρίσεις, μειώνοντας και εκτιμώντας το ρίσκο που κάθε φορά υπάρχει (Muffet-Willett & Kruse, 2009 McConnell & Drennan, 2006). Ταυτόχρονα, ο ρόλος του έγκειται στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης, οι οποίες περιλαμβάνουν την ανάπτυξη του στόχου και την

περιβαλλοντική ανάλυση, την στρατηγική ανάπτυξης και αξιολόγησης, και την στρατηγική εφαρμογής και ελέγχου (Jin, Beng & Berger, 2017).

Επιπρόσθετα, είναι εκείνος, ο οποίος εμπνέει τα μέλη, ώστε να ενστερνιστούν το όραμα του οργανισμού και να καταβάλλουν προσπάθειες εφαρμογής του. Ωστόσο, ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει την επιδεξιότητα και την ευελιξία προκειμένου τα μέλη να γίνονται δημιουργικά. Σύμφωνα με τον Cohen (1990), τα άτομα που συνθέτουν έναν οργανισμό ή ένα κοινωνικό σύνολο μπαίνουν στη διαδικασία μέσα από τα καθοδηγητικά βήματα του ηγέτη να δημιουργήσουν πράγματα, τα οποία δε φαντάζονται ότι είναι ικανοί να πετύχουν ή αγνοούν πως χρειάζεται να πραγματοποιηθούν.

Η δυναμικότητα ως χαρακτηριστικό της άσκησης της ηγεσίας έχει επίσης τονιστεί πολλάκις στη βιβλιογραφία (Lord, Brown & Freiberg, 1999· Cole, 1990). Παράλληλα, η παρουσία του ηγέτη στον οργανισμό, συνεισφέρει στην ομαλοποίηση των διαπροσωπικών και συναδελφικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη, προωθώντας δημοκρατικές αξίες και ενθαρρύνοντας τη συνεργασία, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνοχή της ομάδας αλλά και ενισχύοντας την επικοινωνία εντός του πλαισίου δράσης της (Crichton et al., 2005). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), ο ηγέτης είναι δυνατόν να επηρεάζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές, σε τέτοιο βαθμό και με τέτοιο τρόπο, ώστε τα μέλη ενός οργανισμού να δείχνουν προθυμία και εκουσίως να φροντίζουν για την αποτελεσματικότητά του, σε ένα πλέγμα συνεργατικών σχέσεων.

Για τους παραπάνω σκοπούς, ο ηγέτης χρειάζεται να εφαρμόζει μοντέλα ηγεσίας, τα οποία προωθούν τις πλουραλιστικές διαδικασίες σε έναν οργανισμό (Denis, Langley & Sergi, 2012). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως μέσω της ηγεσίας, τα μέλη του οργανισμού συμμετέχουν ισότιμα στο διάλογο και στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων, ώστε να καλλιεργείται και να οικοδομείται ένα συνεργατικό κλίμα, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι ο πλουραλισμός της ηγεσίας. Δηλαδή, τα μέλη του οργανισμού αντιμετωπίζονται ως ηγέτες, οι οποίοι συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων που τίθενται, οικοδομούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εντοπίζουν στοιχεία από την ταυτότητά τους και για αυτό το λόγο δεσμεύονται στο όραμα, που εμπνέει ο ηγέτης (Lambert, 2010).

4.2 Συμβολή ηγεσίας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας

Η ηγεσία σε ένα σχολικό οργανισμό συνίσταται σε έναν σπουδαίο παράγοντα, ο οποίος συνδέεται άρρηκτα με τη συνολική βελτίωση του σχολείου καθώς και την αποτελεσματικότητά του να παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά (Pashiaridis & Johansson, 2016· Greenberg & Baron, 2013). Παράλληλα, το ενδιαφέρον έχει στραφεί στις αλλαγές που επισυμβαίνουν σε επίπεδο κοινωνικό και τους μετασχηματισμούς που συντελούνται, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα για την εφαρμογή διαφορετικών μορφών ηγεσίας, ώστε τα σχολεία να έχουν την

δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου (Αγγελίδης, 2019 Armstrong, 2017). Το πρόσωπο, το οποίο κατέχει κεντρικό ρόλο στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού είναι ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος καλείται να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες, και μάλιστα να αποτελεί πρότυπο για τα μέλη του σχολικού οργανισμού (Αγγελίδου, 2019). Ως εκ τούτου, ο σχολικός ηγέτης καλείται να επιδιώκει συγκεκριμένα αποτελέσματα, να διαχειρίζεται με ορθότητα τον χρόνο, να αξιοποιεί τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και να λαμβάνει αποφάσεις, οι οποίες να είναι αποτελεσματικές (Αγγελίδου, 2019 Bush, 2010).

4.3 Ανταπόκριση ηγεσίας του σχολείου στην ετερότητα

Ο ιδανικός διαπολιτισμικός ηγέτης έχει ως όραμα τη βελτίωση του σχολείου του, και μέσα από συγκεκριμένη στοχοθεσία, έχοντας δεσμευτεί στην διαπολιτισμική συμπεριληπτική κουλτούρα, προσπαθεί να εμπνεύσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, αποτελώντας πρότυπο συμπεριφοράς με τις στάσεις που αναπαράγει και επανανοηματοδοτώντας την σημασία της διαφορετικότητας (Αγγελίδης, 2019 Φώτη, 2016 Fuller, 2013). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος σχολικός ηγέτης είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πως οι διαφορετικοί πολιτισμοί στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού είναι εφικτό να συνυπάρξουν μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαιότητας, στο οποίο κεντρικό ρόλο διαδραματίζει ο διάλογος (Φώτη, 2016).

Στις προσπάθειες που καταβάλλει για τη συμπερίληψη των προσφυγόπουλων, εδραιώνει μία νέα σχολική κουλτούρα, καλλιεργεί τις ανθρωπιστικές και ηθικές αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της αποδοχής, της συνεργασίας και της φιλίας, ενώ προάγει τη δημοκρατία από την εφαρμογή συλλογικών και οριζόντιων διαδικασιών λήψης αποφάσεων, την ίση μεταχείριση, και την παροχή ευκαιριών μάθησης σε όλους ανεξάρτητα από το φύλο, την θρησκεία, τη γλώσσα, την εθνική καταγωγή, την αναπηρία ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018 Booth & Ainscow, 2016).

Επομένως, οι πολιτικές του χρειάζεται να προσανατολίζονται σε μία πιο ανθρωπιστική και δημοκρατική προσέγγιση της διαφορετικότητας, ενώ καλείται να προωθεί στρατηγικές, με κοινωνικοακτιβιστικό περιεχόμενο (Χατζησωτηρίου, 2013), οι οποίες προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη, να προλαμβάνει περιστατικά στιγματισμού και να εφαρμόζει μία γενικότερη ατζέντα καταπολέμησης του ρατσισμού (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018 Lee, 2011). Σύμφωνα με τους Watson & Bogtack (2015), η σχολική ηγεσία είναι καθοριστική ακόμα και για τον τρόπο που θα εκδηλωθεί μία συμπεριφορά που κρίνεται ως ρατσιστική. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας να επιδιώκουν την έμπρακτη άρση των πιθανών στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα (Bosworth, García, Judkins & Saliba, 2018).

Ωστόσο, επειδή η συμπερίληψη αποτελεί μία διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία δεν έχει τέλος (Γεροσίμου, 2019), ο σχολικός ηγέτης χρειάζεται να προσαρμόζει τις στρατηγικές του, να αναστοχάζεται και να ανασκευάζει τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις του, εμπειρίες και συμπεριφορές σε διαπολιτισμικούς παράγοντες (Hajisoteriou & Angelides, 2014) και να επιδιώκει την μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Για αυτό το λόγο, οφείλει να είναι καταρτισμένος αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα, ενώ χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του σε όλες τις δράσεις και η ενημέρωσή του για όλες εκείνες τις κρίσιμες εξελίξεις που συμβαίνουν στη σχολική του μονάδα. Καλείται μέσα από τη συμμετοχή του σε προγράμματα επιμόρφωσης, να επιδιώκει την επαγγελματική του βελτίωση καθώς και την εμπάθυνση των γνώσεων του για τη διαπολιτισμικότητα, με σκοπό να ανταποκριθεί στην εξελισσόμενη πολυπολιτισμική νέα πραγματικότητα. Επομένως, ο διαπολιτισμικός ηγέτης χρειάζεται να λαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιδεικνύει ιδιαίτερη ευαισθησία και να είναι θετικά διακείμενος, προκειμένου για την προαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ανάμεσα στις ομάδες του σχολείου του (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Για αυτό το σκοπό, δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του σχολικού οργανισμού, ενώ αφουγκράζεται το κοινωνικό συγκείμενο και επιδιώκει τη σύνδεση με την τοπική κοινότητα. Ειδικότερα, οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας, καταβάλλοντας προσπάθειες για την εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, απευθύνεται και ασκεί πίεση στους αρμόδιους φορείς για την πρόσληψη βοηθητικού δίγλωσσου προσωπικού (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Κεφάλαιο 5 : Η Έρευνα

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η διερεύνηση των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, είναι πολύ σημαντική καθώς όπως αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου 2014 « όχι μόνο διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο καθορίζουν και κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και επειδή είναι άμεσα συνυφασμένες με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτικής διαδικασίας». Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, τα ερευνητικά ερωτήματα, μέσω των οποίων οργανώθηκαν και οι θεματικοί άξονες με τις επιμέρους ερωτήσεις είναι:

1. Πόσο έτοιμοι και επαρκείς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαχειριστούν τάξεις μεικτής σύνθεσης;
2. Ποιες διδακτικές πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί για την ομαλή ένταξη των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν τις δυσκολίες που θα συναντήσουν, κατά την ένταξη των προσφύγων μαθητών στη σχολική τάξη;
4. Σε ποιους τομείς θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση;

Στόχος των παραπάνω ερωτημάτων ήταν αρχικά να εξεταστεί ο βαθμός ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη, καθώς και στην διαχείριση προβληματικών καταστάσεων που θα συναντήσουν στις μεικτές τάξεις, όπως και το αν είναι σε θέση να αποδεχτούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους και πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας. Ακόμα, εξετάστηκαν οι διδακτικές πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, ερευνήθηκαν οι δυσκολίες που θεωρούν ότι θα συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και τέλος οι επιμορφωτικές ανάγκες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για τη σωστή διαχείριση των μαθητών αυτών και την ομαλή ένταξη.

Όσον αφορά τους διευθυντές σχολικών μονάδων, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής.

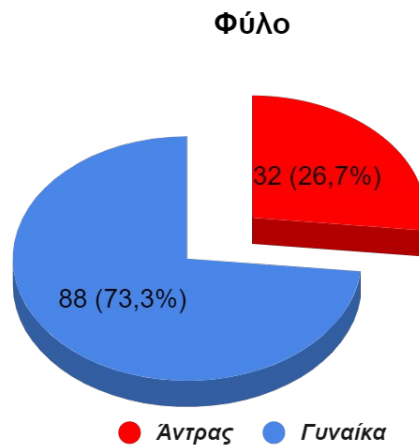
1. Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;
2. Ποιος είναι ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής;
3. Η μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, μπορεί να επιτευχθεί, μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας;
4. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

Οι παραπάνω ερωτήσεις, στόχευαν στη μελέτη των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων, αναφορικά με την ένταξη μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στη σχολική τάξη, μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές, την εμπειρία / επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στον ρόλο των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής. Επίσης στόχος ήταν η μελέτη του βαθμού ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, οι απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής , αλλά και η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής. Ακόμα, μελετούσαν τη συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, τους τρόπους συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, την πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων και τέλος στις προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο, καθώς και στις προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών.

5.2 Συμμετέχοντες

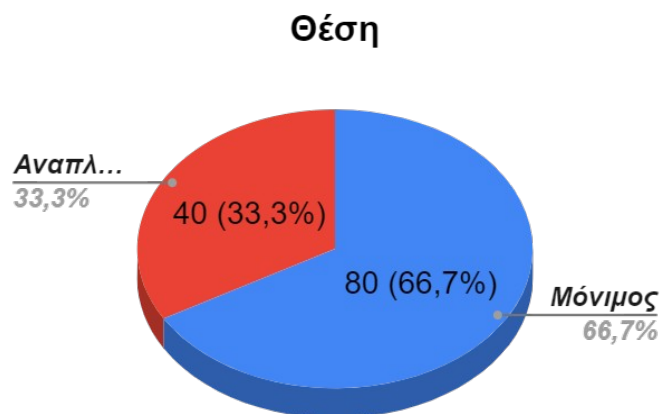
5.2.1 Δείγμα I: Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας.

Στην έρευνα μας με τη χρήση ερωτηματολογίου συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 32 (26,7%) ήταν άντρες και οι 88 (73,3%) γυναίκες. (βλ. γράφημα1).



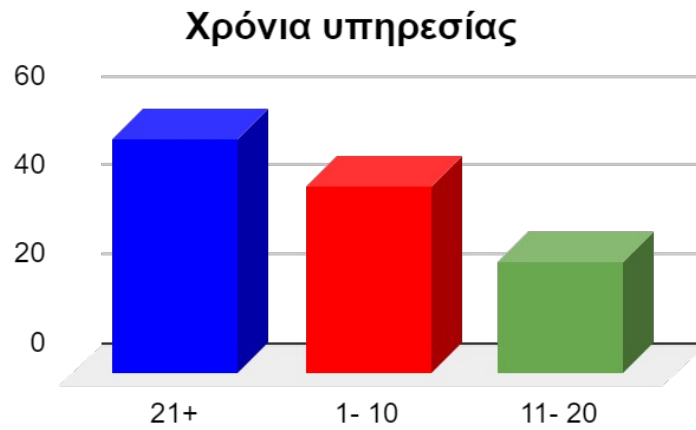
Γράφημα 1: Φύλο

Όπως προκύπτει από το παρακάτω γράφημα (βλ. γράφημα 2) το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι 80 (66,7%) , ενώ 40 εκπαιδευτικοί (33,3%) ήταν αναπληρωτές.



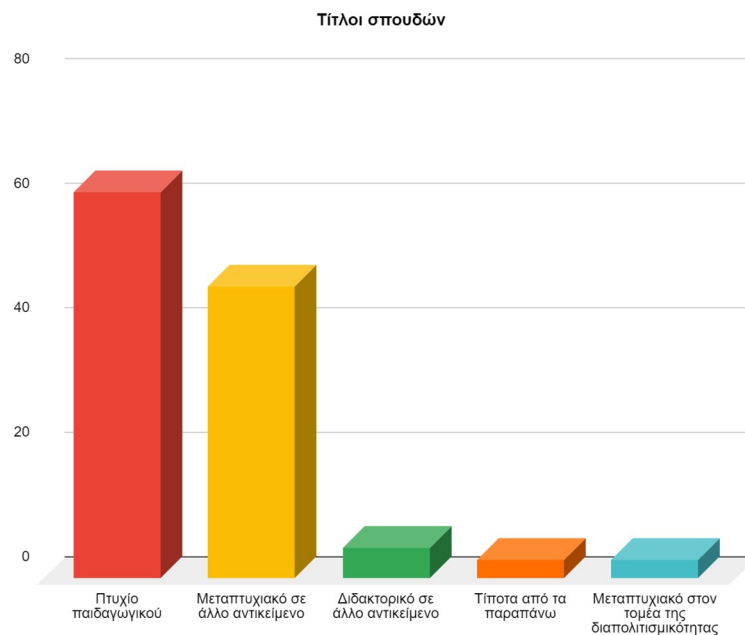
Γράφημα 2: Θέση

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, βάσει του γραφήματος 3, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 55 (44,2%) έχουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας, οι 42 (35%) έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας και οι 25 (20,8%) έχουν από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας.



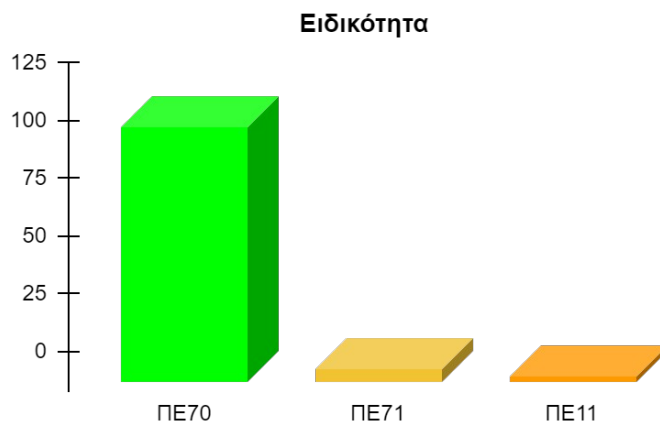
Γράφημα 3: Χρόνια υπηρεσίας

Σε σχέση με τους τίτλους σπουδών *γράφημα 4* βλέπουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες 62 (51,7%) έχουν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος, οι 47 (39,2%) έχουν κάνει μεταπτυχιακό σε κάποιο άλλο αντικείμενο, ενώ μόνο 3 (2,5%) εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό στον τομέα της διαπολιτισμικότητας. Επίσης παρατηρούμε ότι διδακτορικό στην διαπολιτισμικότητα δεν έχει κάποιος εκπαιδευτικός, όμως διδακτορικό σε άλλο αντικείμενο έχουν 5 (4,2 %) εκπαιδευτικοί, ενώ 3 εκπαιδευτικοί (2,5%) δεν έχουν κάτι από τα παραπάνω.



Γράφημα 4: Τίτλοι σπουδών

Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα βλέποντα το *γράφημα 5* παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία είναι δάσκαλοι, κλάδος ΠΕ70 110 (91,7%), οι 6 (5%) είναι δάσκαλοι ειδικής αγωγής κλάδος ΠΕ71 και 4 (2,5%) είναι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής κλάδος ΠΕ11.



Γράφημα 5: Ειδικότητα

Στο ερώτημα για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους εκπαιδευτικούς το δείγμα χωρίστηκε στη μέση. Βλέποντας το *γράφημα 6* παρακάτω διαπιστώνουμε ότι οι 60 (50%) εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι 60 (50%) έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.



Γράφημα 6: Σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όσον αφορά στην εμπειρία των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις βλέπουμε στο *γράφημα 7* πως το (54,2%) δηλαδή 65 εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ το (45,8%) 55 εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία σε μεικτές τάξεις.



Γράφημα 7: Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

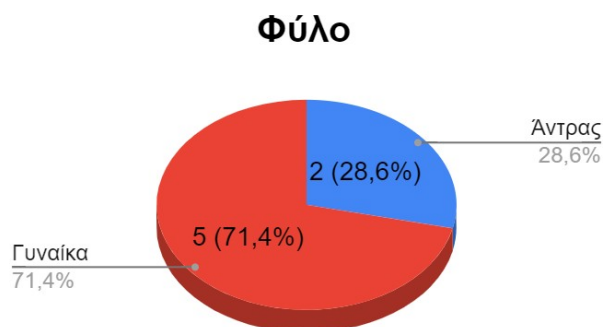
Παρατηρώντας το *γράφημα 8* παρακάτω, το οποίο αφορά την ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους βλέπουμε ότι οι 88 (73,3) δεν έχουν τέτοιο μαθητικό πληθυσμό, όμως οι 32 (26,7) έχουν κάποιο μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.



Γράφημα 8: Έχετε πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας;

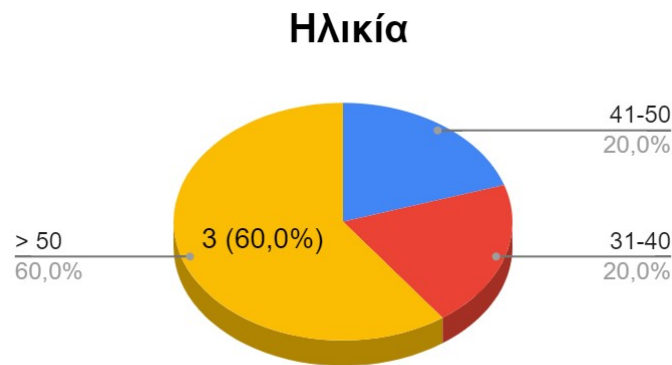
5.2.2 Δείγμα II : Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας.

Στην έρευνα μας με τη χρήση συνεντεύξεων συμμετείχαν 7 διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 2 (28,6%) ήταν άντρες και οι 5 (71,4%) γυναίκες. (βλ. γράφημα 9).



Γράφημα 9: Φύλο

Όπως προκύπτει από το παρακάτω γράφημα αναφορικά με την ηλικία των διευθυντών (βλ. γράφημα 10) το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν πάνω από 50 (60,0%) , ενώ 2 διευθυντές (20,0%) ήταν 31-40 και οι άλλοι 2 (20,0%) 41-50.



Γράφημα 10: Ηλικία

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας οι διευθυντές είχαν 1 διευθυντής 15 χρόνια, 1 διευθυντής 27 χρόνια, 1 διευθυντής 30 χρόνια, 1 διευθυντής 38 χρόνια, 1 διευθυντής 13 χρόνια και 1 διευθυντής 20 χρόνια. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές οι απαντήσεις που υπόθηκαν ήταν 5 ,6, 4, 3, 7, 8, και 12 χρόνια.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. γράφημα 11) 5 (71,40%) διευθυντές έχουν επιμορφωθεί, μέσω ημερίδων ή μέσω σεμιναρίων επι πληρωμή ή μέσω του πανεπιστημίου, ενώ 2 (28,6%) διευθυντές δεν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.



Γράφημα 11: Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

5.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

5.3.1 Ερωτηματολόγια

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων. Για τους εκπαιδευτικούς έγινε χρήση ερωτηματολογίου, καθώς το δείγμα μας έπρεπε να είναι αρκετά μεγάλο και η χρήση του ερωτηματολογίου είναι ιδανική στη προσέγγιση μεγάλου δείγματος και είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί με άλλα ερευνητικά εργαλεία. Άλλο ένα σημαντικό κριτήριο είναι πως διατηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, κατάσταση η οποία δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν με ειλικρίνεια και με ελευθερία σε ένα τόσο ευαίσθητο θέμα. Άλλωστε όπως αναφέρεται και στο Γρίβα & Στάμου 2014 το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Στην έρευνα μας με τη χρήση του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα likert (πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου). Η επιλογή αυτού του τύπου ερωτήσεων έγινε, διότι μπορούν να συμπληρωθούν σε μικρό χρονικό διάστημα τα ερωτηματολόγια από τους συμμετέχοντες και είναι πιο εύκολη η επεξεργασία του στατιστικού μέρους.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις όπως φύλο, θέση, χρόνια υπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, ειδικότητα, παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η εμπειρία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις, αλλά και η ύπαρξη προσφύγων μαθητών στη σχολική τάξη. Αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου μας βοήθησε να συκροτήσουμε το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου, δομημένες σε τέσσερις άξονες: α) ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτικών, β) διδακτικές πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, γ) δυσκολίες εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, δ) επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών.

Στον πρώτο θεματικό άξονα που σχετίζεται με την ετοιμότητα και την επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα likert (πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου). Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τον βαθμό που θεωρούν ότι είναι καταρτισμένοι, ώστε να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη, η δεύτερη ερώτηση αναφερόταν στην διαχείριση προβληματικών καταστάσεων σε μεικτές τάξεις και ακολουθούσε η ερώτηση που σχετιζόταν με το πόσο μπορούν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις μια πολυπολιτισμικής τάξης. Ακόμα, κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν θεωρούν ότι μπορούν αν υιοθετήσουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, για να διδάξουν σε πρόσφυγες μαθητές. Η

τελευταία ερώτηση του άξονα είχε σχέση με το αν είναι σε θέση να αποδεχτούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα διδακτικές πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις τυπου likert, στις οποίες δίνονταν κάποιες επιλογές. Στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε να απαντήσουν σε ποιο βαθμό θα χρησιμοποιούσαν τις παρακάτω διαπολιτισμικές πρακτικές για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα α) Συμπερίληψη και συνεργασία σε ομάδα, β) Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, γ) Έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, δ) Ενθάρρυνση του μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε) Συνεργασία και επικοινωνία ακόμη και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Στην δεύτερη ερώτηση για το βαθμό που θα χρησιμοποιούσαν τις συμπεριληπτικές πρακτικές δίνονταν οι παρακάτω επιλογές α) Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, β) Καθολική σχεδίαση του μαθήματος για κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, γ) Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης, δ) Εμπλοκή γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών για πιο αποτελεσματική διδασκαλία, ε) Χρήση προηγούμενων γνώσεων.

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε το πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα βοηθούσαν οι παρακάτω στρατηγικές στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι στρατηγικές που δόθηκαν ήταν α) η διαφοροποιημένη διδασκαλία, β) η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, ως δεύτερη γλώσσα, γ) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δ) η μέθοδος project και ε) η εξατομικευμένη διδασκαλία.

Στον τρίτο θεματικό άξονα σχετικά με τις δυσκολίες εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η ερώτηση που ζητήθηκε να απαντήσουν ήταν ο βαθμός που πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν τις παρακάτω δυσκολίες των προσφύγων μαθητών κατά την ένταξη τους στην σχολική τάξη και υπήρχαν οι εξής επιλογές α) επικοινωνία με τους μαθητές, β) διαχείριση των συναισθημάτων τους, γ) ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, δ) συμπεριφορά.

Τέλος ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση αναφορικά με τις διαπολιτισμικές θεματικές που θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Οι θεματικές που δόθηκαν ήταν α) Γενικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις μεικτής σύνθεσης, γ) Προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών, δ) Σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας, ε) Εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα διδασκαλίας, στ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ζ) Εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων.

5.3.1.1 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων ερωτηματολογίων

Για τη στατιστική ανάλυση της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο υπολογιστικών φύλλων (excel), στο οποίο περάστηκαν τα δεδομένα των ερωτηματολογίων και αμέσως μετά δημιουργήθηκαν γραφήματα για τον κάθε άξονα, αλλά και την κάθε ερώτηση, μέσα από τα οποία προέκυψαν τα αποτελέσματα. Αμέσως μετά την ανάλυση ακολούθησαν τα αποτελέσματα και τέλος τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

5.3.2 Συνεντεύξεις

Στο πλαίσιο της έρευνας επιλέχθηκε εκτός από το εργαλείο του ερωτηματολογίου στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, και το εργαλείο της συνέντευξης, το οποίο επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 7 διευθυντές από σχολεία της Πτολεμαΐδας και η ερευνητική διαδικασία διενεργήθηκε με ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Η συνέντευξη ήταν φτιαγμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Η συνέντευξη περιελάμβανε 11 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες εντάσσονταν σε 4 θεματικούς άξονες, οι οποίοι είναι:

1. Οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.
2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.
3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.
4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Συγκεκριμένα, αρχικά ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία και βασικές πληροφορίες για το συνεντευξιζόμενο, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός και χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/ διευθύντρια, με σκοπό τη δημιουργία φιλικού κλίματος, για την έναρξη της συνέντευξης.

Αμέσως μετά ακολουθούσαν οι ερωτήσεις που είχαν ετοιμαστεί για τον πρώτο άξονα, ο οποίος πραγματευόταν τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, αναφορικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές, με την εμπειρία και επιμόρφωση τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και με τον ρόλο των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν εάν έχουν εργαστεί σε διαπολιτισμικό σχολείο ή σε δομές προσφύγων, εάν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης και ποιο ρόλο θεωρείται ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι σχολικές μονάδες στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής.

Στη συνέχεια η συνέντευξη συνεχίστηκε με τις ερωτήσεις που αφορούσαν τον δεύτερο άξονα, ο οποίος διερευνούσε την ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στη λειτουργία μιας τάξης υποδοχής. Συγκεκριμένα, το υπό διερεύνηση δείγμα κλήθηκε να εκφέρει την προσωπική του άποψη αναφορικά με το επίπεδο αποδοχής και ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, την οποία και ηγούνται. Συνεπώς, σε μια υποθετική περίπτωση λειτουργίας μιας τάξης υποδοχής, οι διευθυντές στα πλαίσια της ανταπόκρισης τους, θα πρέπει να συμπεριλάβουν μια σειρά προϋποθέσεων, δυνάμει των οποίων θα ευημερήσει η τάξη υποδοχής. Οι ερωτήσεις που ζητήθηκαν ήταν σχετικές με τον βαθμό ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, της οποίας ηγούνται, με το τι πιστεύουν ότι απαιτείται για τη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής στη σχολική τους μονάδα και αν το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να ανταποκριθεί στη δημιουργία τάξης υποδοχής.

Έπειτα ακολούθησαν οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα οι οποίες ήταν δομημένες, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής μονάδας, στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων και πάντοτε σε συνάρτηση με το γεγονός της ύπαρξης μιας πληθώρας αντιδράσεων από γονείς και μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολιτισμικές ανισότητες. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις αναφέρονταν στο αν μπορεί το σχολείο να συμβάλει στην μείωση των ανισοτήτων και αν ναι, με ποιους τρόπους το σχολείο μπορεί να συμβάλει και αν υπήρξε αντίδραση των γονέων με αποτέλεσμα την αύξηση των ανισοτήτων.

Στον τέταρτο και τελευταίο άξονα της συνέντευξης αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, οι ερωτήσεις που τέθηκαν στόχευαν στη μελέτη των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με την δυνατότητα λειτουργίας τμήματος υποδοχής κατά το σχολικό ωράριο. Επιπροσθέτως, οι διευθυντές κλήθηκαν να καταθέσουν και τις προσωπικές τους προτάσεις, πάντοτε αναφορικά με την ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την εκπαιδευτική τους διαχείριση εντός της σχολικής τάξεως των μαθητών προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα έπρεπε οι διευθυντές να απαντήσουν στις ερωτήσεις για το ποιες πιστεύουν ότι πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις – τα προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής κατά το κανονικό σχολικό ωράριο και ποια είναι η πρόταση τους για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών.

Οι συνεντεύξεις και οι αντίστοιχες μαγνητοφωνήσεις διήρκησαν 35-40 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα, οι οποίες στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθως αναλύθηκαν τα δεδομένα.

5.3.2.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων συνεντεύξεων

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά. Εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις και φράσεις οι οποίες κωδικοποιήθηκαν. Έπειτα από την κωδικοποίηση, οι κωδικοί που προέκυψαν ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αμέσως μετά, εντάχθηκαν σε ευτύτερες θεματικές κατηγορίες.

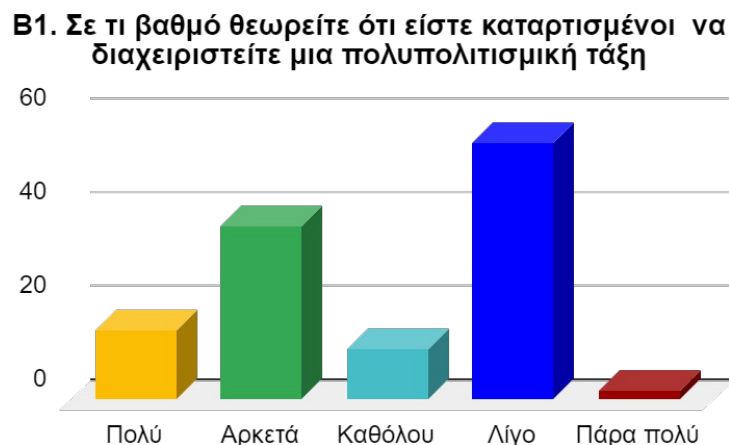
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα

6.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών

1^{ος} θεματικός άξονας: ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών

Στον πρώτο άξονα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες εξέταζαν το βαθμό ετοιμότητας και επάρκειας αναφορικά με τη διαχείριση πολιτισμικών τάξεων και προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

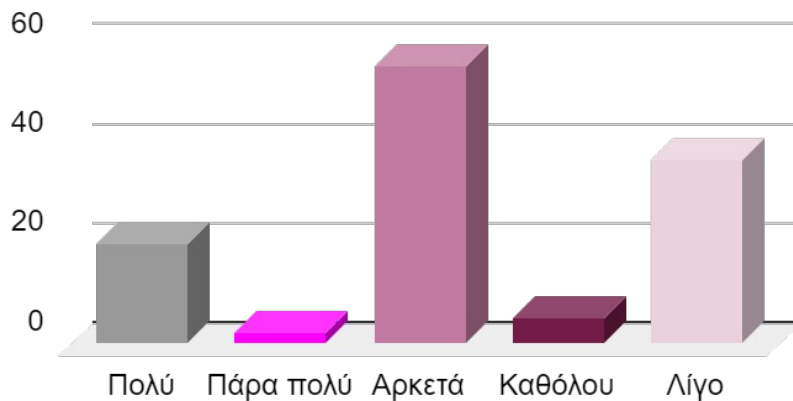
Σχετικά με τον βαθμό που θεωρούν ότι είναι καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη όπως φαίνεται στο *γράφημα 9* οι 55 (45,8%) πιστεύουν πως είναι λίγο καταρτισμένοι, οι 37 (30,8) θεωρούν ότι είναι αρκετά καταρτισμένοι, οι 15 (12,5%) θεωρούν ότι είναι πολύ καταρτισμένοι, ενώ 11 (9,2%) θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου καταρτισμένοι. Μόνο 2 (1,7%) πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ καταρτισμένοι.



Γράφημα 9: Βαθμός κατάρτισης

Στην δεύτερη ερώτηση που σχετίζεται με το αν πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις τις οποίες θα συναντήσουν κατά τη διδασκαλία τους σε μεικτές τάξεις, *γράφημα 10* οι 20 (16,7) πιστεύουν ότι είναι πολύ έτοιμοι, οι 2 (1,7%) θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ έτοιμοι, ενώ οι 56 (46,7%) πιστεύουν ότι είναι αρκετά έτοιμοι. Οι 37 (30,8) πιστεύουν πως μπορούν να διαχειριστούν αυτές τις καταστάσεις λίγο και 5 (4,2%) καθόλου.

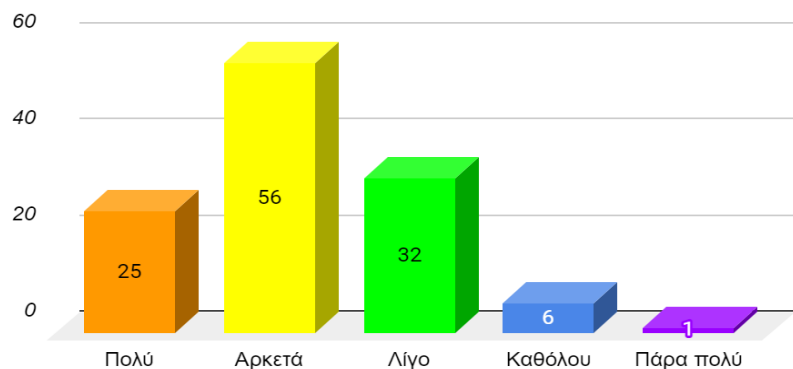
Β2. Πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε προβληματικές καταστάσεις σε μεικτές τάξεις



Γράφημα 10: Διαχείριση προβληματικών καταστάσεων σε μεικτές τάξεις

Σχετικά με την τρίτη ερώτηση γράφημα 11 <<Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης;>> 25 (20,8%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν πολύ, 56 (46,7%) πιστεύουν αρκετά και 32 (26,7%) πιστεύουν λίγο. Επίσης 6 (5%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν καθόλου, ενώ 1 (0,8%) θεωρεί ότι μπορεί να ανταποκριθεί πάρα πολύ.

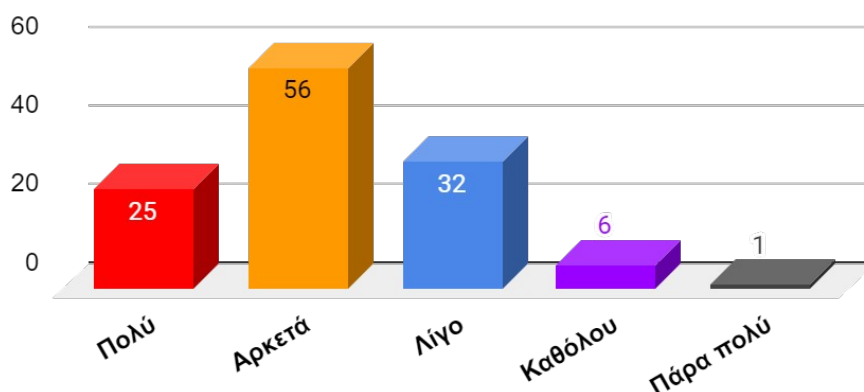
Β3. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης



Γράφημα 11: Ανταπόκριση στις απαιτήσεις πολυπολιτισμικής τάξης

Στην τέταρτη ερώτηση <<Πόσο θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα καθήκοντα μιας μεικτής τάξης;>> γράφημα 12 από τους 120 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν οι 25 (20,8%) θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν πολύ στα καθήκοντα μιας μεικτής τάξης, οι 56 (46,7%) μπορούν να ανταποκριθούν αρκετά, 32 (26,7%) από τους συμμετέχοντες, 6 (5%) δεν μπορούν να ανταποκριθούν καθόλου, ενώ 1 (0,8%) πιστεύει ότι μπορεί να ανταποκριθεί πάρα πολύ.

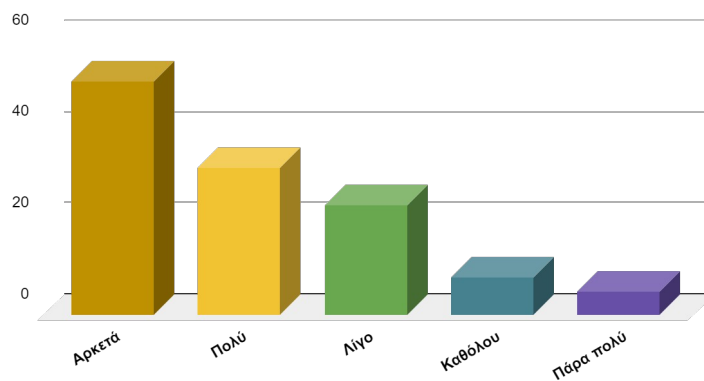
B4. Πόσο θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα καθήκοντα μιας μεικτής τάξης



Γράφημα 12: Ανταπόκριση στα καθήκοντα μεικτής τάξης

Αναφορικά με την πέμπτη ερώτηση του άξονα << Θεωρείτε ότι μπορείτε να υιοθετήσετε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να διδάξετε σε πρόσφυγες μαθητές >>, *γράφημα 13*, 51 (42,5%) εκπαιδευτικοί μας απάντησαν πως μπορούν σε αρκετό βαθμό να υιοθετήσουν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 32 (26,7%) πως μπορούν σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ 24 (20%) είπαν πως μπορούν λίγο. Οι 8(6,7%) πιστεύουν ότι δεν μπορούν καθόλου και οι 5 (4,2%) θεωρούν ότι μπορούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

B5. Θεωρείτε ότι μπορείτε να υιοθετήσετε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να διδάξετε σε πρόσφυγες μαθητές

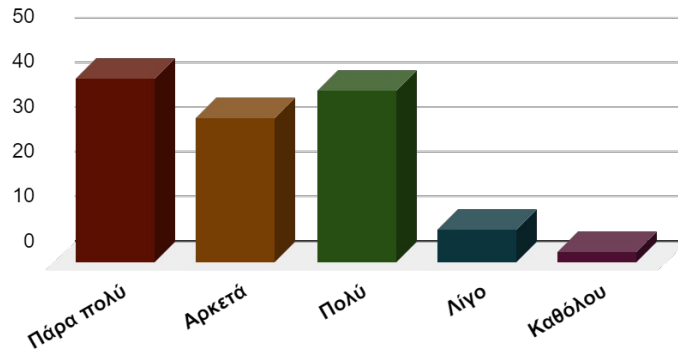


Γράφημα 13: Υιοθέτηση πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Παρατηρώντας το *γράφημα 14* το οποίο προέκυψε από την έκτη ερώτηση του άξονα <<Πιστεύετε ότι είστε σε θέση να αποδεχτείτε τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους;>>οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 41 (34,2%) πιστεύουν ότι είναι σε θέση να τους αποδεχτούν πάρα πολύ, 38 (31,7%) πιστεύουν πως είναι σε θέση να τους αποδεχτούν πολύ,32 (26,7%) πιστεύουν ότι είναι σε θέση να

τους αποδεχτούν αρκετά. Το 5,8% δηλαδή 7 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι λίγο, ενώ 2 (1,6%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου.

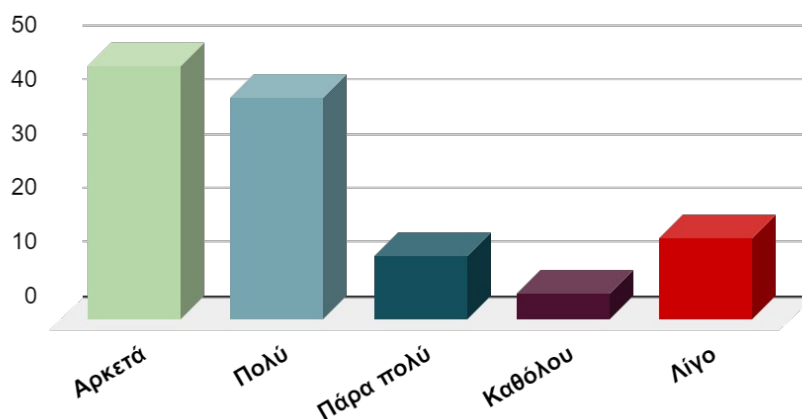
B6. Πιστεύετε ότι είστε σε θέση να αποδεχτείτε τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους



Γράφημα 14: Αποδοχή διαφορετικών πολιτισμών

Στην έβδομη και τελευταία ερώτηση του άξονα γράφημα 15 η οποία αναφέρεται στη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας, 47 (39,2%) εκπαιδευτικοί είναι αρκετά έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, 41 (34,2%) εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ έτοιμοι και 15 (12,5%) αισθάνονται έτοιμοι σε πολύ μικρό βαθμό. Ενώ 12 (10%) νοιώθουν πάρα πολύ έτοιμοι, οι υπόλοιποι 5 (4,2%) δεν νοιώθουν καθόλου έτοιμοι.

B7. Θεωρείτε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας



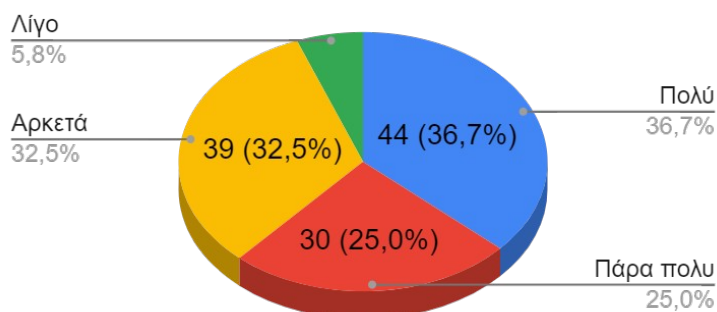
Γράφημα 15: Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας

6. 1.2^{ος} θεματικός άξονας:

Διδακτικές πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στον δεύτερο άξονα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις, στις οποίες δίνονταν κάποιες πρακτικές. Στην πρώτη ερώτηση <<σε τι βαθμό θα χρησιμοποιούσατε τις παρακάτω διαπολιτισμικές πρακτικές για την ένταξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα>> για την πρακτική α) Συμπερίληψη και συνεργασία σε ομάδα γράφημα 16, οι 44 (36,7%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα την χρησιμοποιούσαν πολύ, 39 (32,5%) ότι θα την χρησιμοποιούσαν αρκετά, 30 (25%) πάρα πολύ, ενώ 7 (5,8%) λίγο.

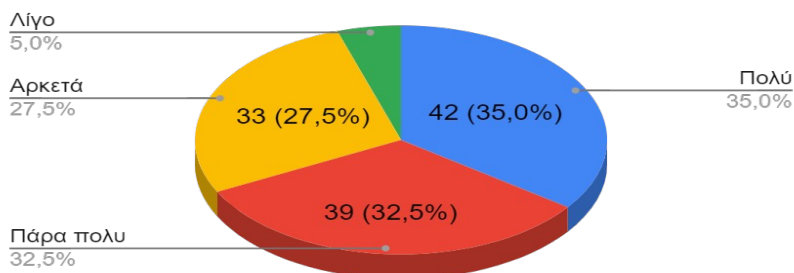
α) Συμπερίληψη και συνεργασία σε ομάδα



Γράφημα 16: Συμπερίληψη και συνεργασία

Όσο αφορά την δεύτερη πρακτική γράφημα 17 β) συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου 42 (35%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι την χρησιμοποιούσαν πολύ, 39 (32,5%) πιστεύουν ότι βοηθάει πάρα πολύ, 33 (27,5) θεωρούν ότι βοηθάει αρκετά και 6 (5%) ότι βοηθάει λίγο. Κανένας δεν πιστεύει ότι δεν βοηθάει καθόλου.

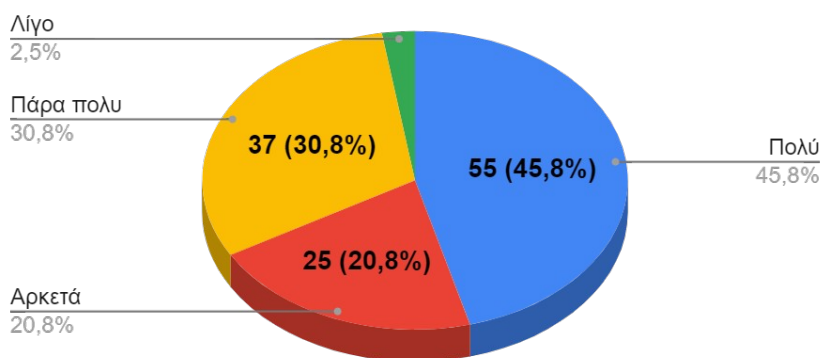
β) Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου



Γράφημα 17 :Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου

Όπως φαίνεται στο *γράφημα 18* την πρακτική γ) έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, 55 (45,8%) εκπαιδευτικοί θα την χρησιμοποιούσαν πολύ, 37 (30,8%) θα την χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ, οι 25 (20,8%) θα την χρησιμοποιούσαν αρκετά, ενώ 3 (2,5%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα την χρησιμοποιούσαν λίγο.

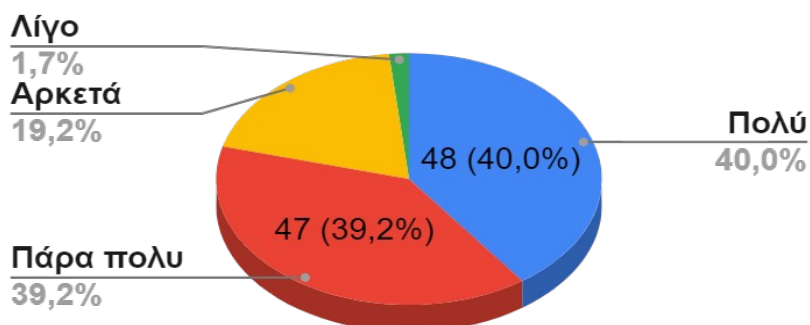
γ) Έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή



Γράφημα 18: Έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή

Σχετικά με την πρακτική δ) Ενθάρρυνση του μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως φαίνεται στο *γράφημα 19*, 48 (40%) εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούσαν πολύ την συγκεκριμένη πρακτική, 47 (39,2%) θα την χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ, 23 (19,2%) αρκετά και 2 (1,7%) θα την χρησιμοποιούσαν λίγο.

δ) Ενθάρρυνση του μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

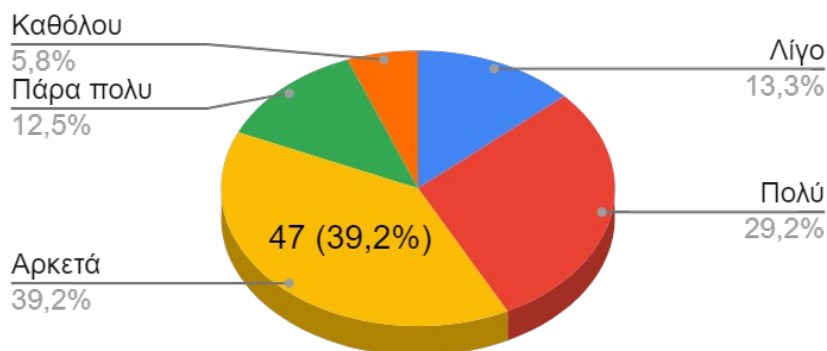


Γράφημα 19: Ενθάρρυνση του μαθητή για συμμετοχή στην εκπ/κή διαδικασία

Στην τελευταία πρακτική *γράφημα 20* για τη ε) Συνεργασία και επικοινωνία ακόμη και εκτός σχολικού περιβάλλοντος 47 (39,2%) θα τη χρησιμοποιούσαν αρκετά, 35 (29,2%) από τους

εκπαιδευτικούς θα τη χρησιμοποιούσαν πολύ, οι 16 (13,3%) θα τη χρησιμοποιούσαν λίγο, 15 (12,5) πάρα πολύ και οι 7 (5,8%) δεν θα τη χρησιμοποιούσαν καθόλου.

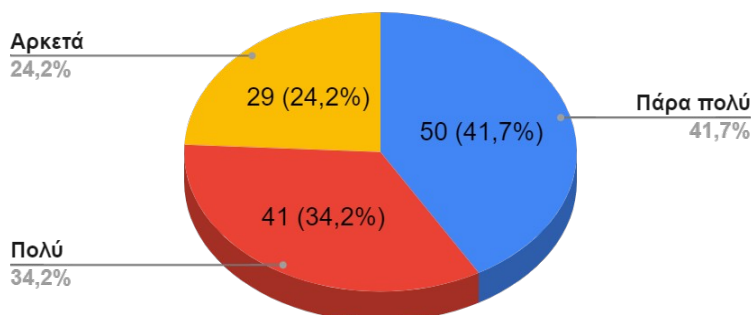
ε) Συνεργασία και επικοινωνία ακόμη και εκτός σχολικού περιβάλλοντος



Γράφημα 20: Συνεργασία και επικοινωνία ακόμη και εκτός σχολικού περιβάλλοντος

Στη δεύτερη ερώτηση του άξονα <<Σε τι βαθμό θα χρησιμοποιούσατε τις παρακάτω συμπεριληπτικές πρακτικές;>>, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο θα χρησιμοποιούσαν τις συμπεριληπτικές πρακτικές που αναφερόταν στο ερωτηματολόγιο. Για την πρώτη πρακτική α) Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, παρατηρώντας το *γράφημα 21* βλέπουμε πως 50 (41,7%) εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ αυτή την πρακτική, 41 (34,2%) πολύ και 29 (24,2%) αρκετά. Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι θα τη χρησιμοποιούσε λίγο ή καθόλου.

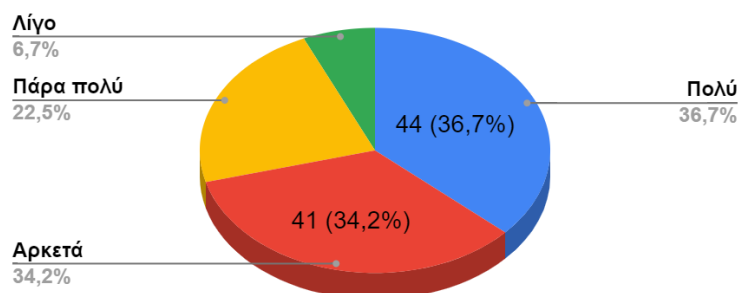
α) Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές



Γράφημα 21: Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές

Στην δεύτερη πρακτική β) Καθολική σχεδίαση του μαθήματος για κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, οι απαντήσεις που καταγράφηκαν βλέποντας το *γράφημα 22*, 44 (36,7%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα τη χρησιμοποιούσαν πολύ, 41 (34,2%) θα τη χρησιμοποιούσαν αρκετά, 27 (22,5%) απάντησαν πάρα πολύ και 8 (6,7%) απάντησαν λίγο.

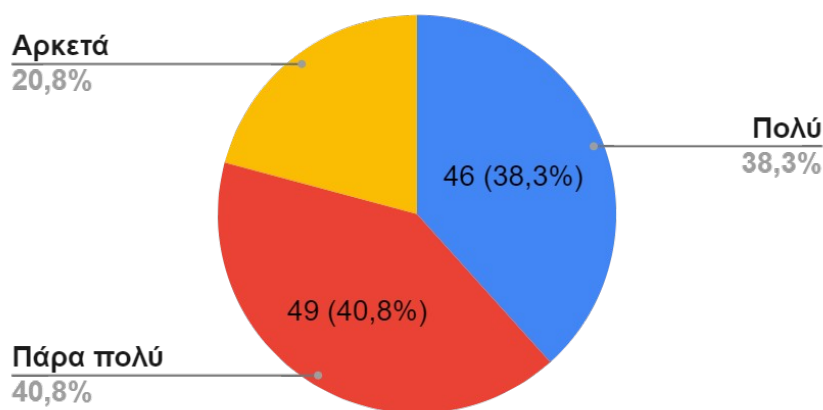
β) Καθολική σχεδίαση του μαθήματος για κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών



Γράφημα 22:Καθολική σχεδίαση του μαθήματος για κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών

Αναφορικά με την τρίτη πρακτική *γράφημα 23* γ) Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης 49 (40,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα τη χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ, 46 (38,3%) θα τη χρησιμοποιούσαν πολύ, ενώ 25 (20,8%) θα τη χρησιμοποιούσαν αρκετά.

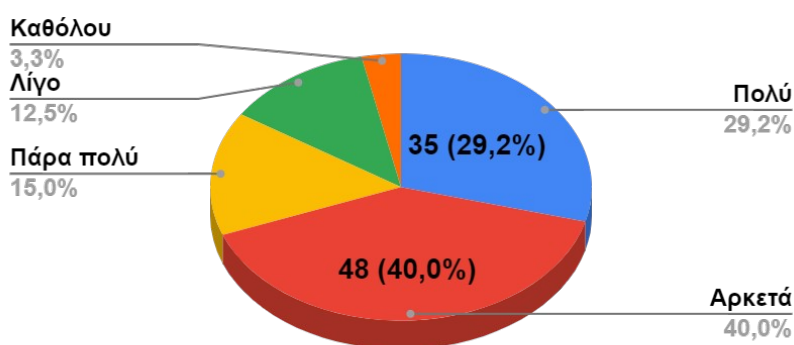
γ) Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης



Γράφημα 23:Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης

Σχετικά με τη πρακτική δ) Εμπλοκή γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών για πιο αποτελεσματική διδασκαλία όπως φαίνεται στο *γράφημα 24*, 48 (40%) θα χρησιμοποιούσαν αρκετά την παραπάνω πρακτική, 35 (29,2%) θα τη χρησιμοποιούσαν πολύ και 18 (15%) απάντησαν πάρα πολύ. Ακόμα 15 (12,5%) θα τη χρησιμοποιούσαν λίγο, ενώ 4 (3,3%) απάντησαν καθόλου.

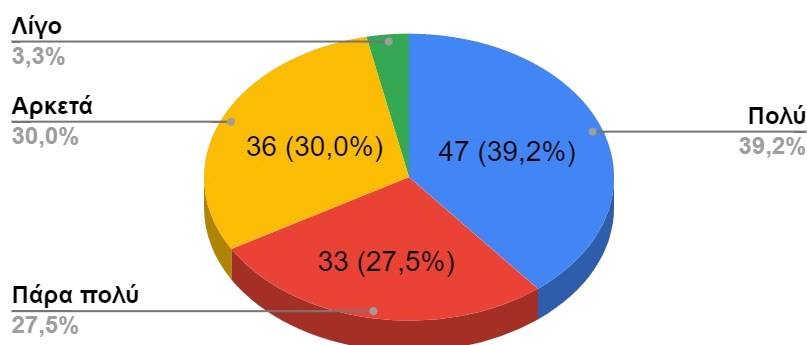
δ) Εμπλοκή γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών για πιο αποτελεσματική διδασκαλία



Γράφημα 24:Εμπλοκή γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών για πιο αποτελεσματική διδασκαλία

Στην τελευταία πρακτική ε) Χρήση προηγούμενων γνώσεων 47 (39,2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα τη χρησιμοποιούσαν πολύ, 36 (30%) απάντησαν αρκετά, 33 (27,5%) θα τη χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ και 4 (3,3%) απάντησαν λίγο βλ. *γράφημα 25*.

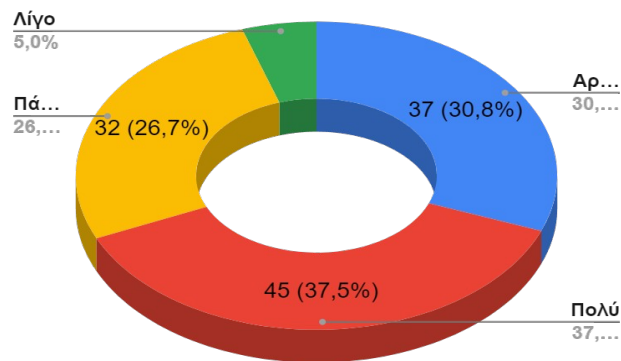
ε) Χρήση προηγούμενων γνώσεων



Γράφημα 25:Χρήση προηγούμενων γνώσεων

Αναφορικά με την τρίτη ερώτηση του άξονα <<Πόσο πιστεύεται ότι θα βοηθούσαν οι παρακάτω στρατηγικές στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία;>> στην στρατηγική α) Διαφοροποιημένη διδασκαλία *γράφημα 26* οι 45(37,5%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα βοηθούσε πολύ, οι 37 (30,8%) πιστεύουν ότι θα βοηθούσε αρκετά, οι 32 (26,7%) πάρα πολύ, ενώ οι 6 (5%) λίγο.

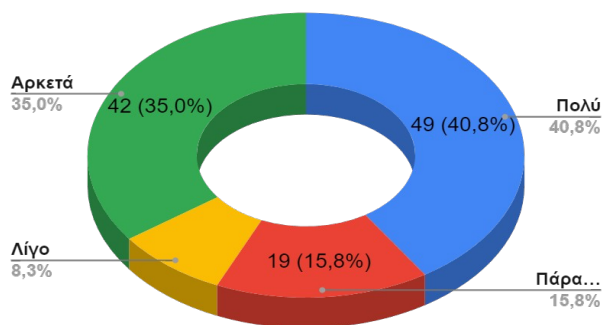
α) Διαφοροποιημένη διδασκαλία



Γράφημα 26: Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Παρατηρώντας το *γράφημα 27* που αφορά τη στρατηγική β) Εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, ως δεύτερη γλώσσα, βλέπουμε ότι 49 (40,8%) από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως αυτή η στρατηγική θα βοηθούσε πολύ, 42 (35%) θεωρούν ότι θα βοηθούσε αρκετά, 19 (15,8 %) απάντησαν ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ, ενώ 10 (8,3%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα βοηθούσε λίγο.

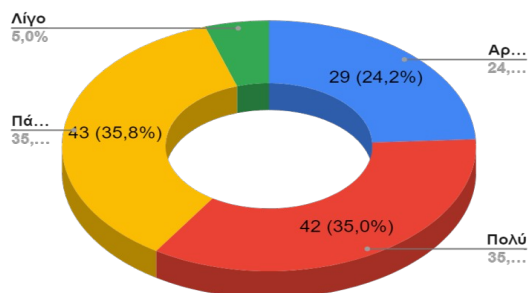
β) Εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, ως δεύτερη γλώσσα.



Γράφημα 27: Εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, ως δεύτερη γλώσσα

Αναφορικά με την τρίτη πρακτική γ) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία *γράφημα 28*, 43 (35,8%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ, 42 (35%) πιστεύουν ότι θα βοηθούσε πολύ, 29 (24,2%) αρκετά και 6 (5%) πως θα βοηθούσε λίγο.

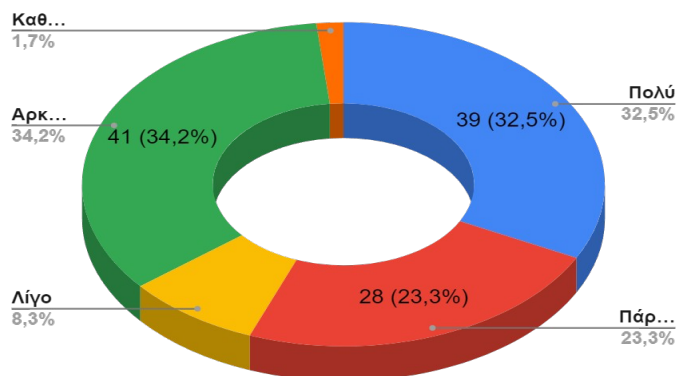
γ) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία



Γράφημα 28: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Στην τέταρτη πρακτική δ) Μέθοδος project *γράφημα 29*, παρατηρούμε ότι 41 (34,2%) εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συγκεκριμένη στρατηγική θα βοηθούσε αρκετά, 39 (32,5%) ότι θα βοηθούσε πολύ, 28 (23,3%) πάρα πολύ, 10 (8,3%) λίγο και 2 (1,7%) ότι δε θα βοηθούσε καθόλου.

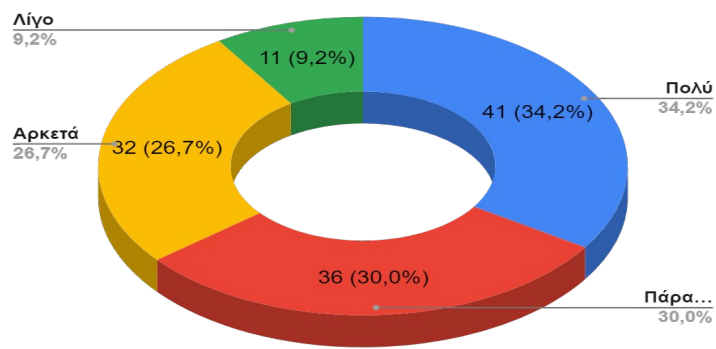
δ) Μέθοδος project



Γράφημα 29 :Μέθοδος project

Στην τελευταία στρατηγική της ερώτησης *γράφημα 30 ε*) εξατομικευμένη διδασκαλία *γράφημα 30* παρατηρούμε ότι 41 (34,2 %) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα βοηθούσε πολύ ενώ 36 (30%) πάρα πολύ. Επίσης 32 (26,7%) εκπαιδευτικοί αρκετά και 11 (9,2%) λίγο.

ε) Εξατομικευμένη διδασκαλία



Γράφημα 30: Εξατομικευμένη διδασκαλία

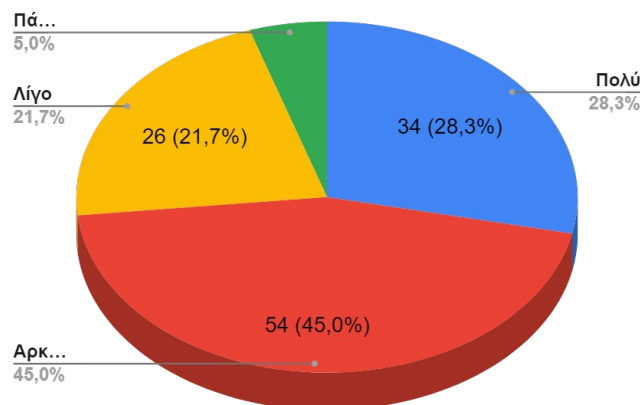
6.1.3 3^{ος} θεματικός άξονας.

Δυσκολίες εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Στον 3^ο θεματικό άξονα τέθηκε στους εκπαιδευτικούς μια ερώτηση σχετικά με το βαθμό διαχείρισης δυσκολιών κατά την ένταξη προσφύγων μαθητών στη σχολική τάξη. Ποιο συγκεκριμένα η ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν <<Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε τις παρακάτω δυσκολίες των προσφύγων μαθητών κατά την ένταξη τους στη σχολική τάξη;>> και δίνονταν κάποιες δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν.

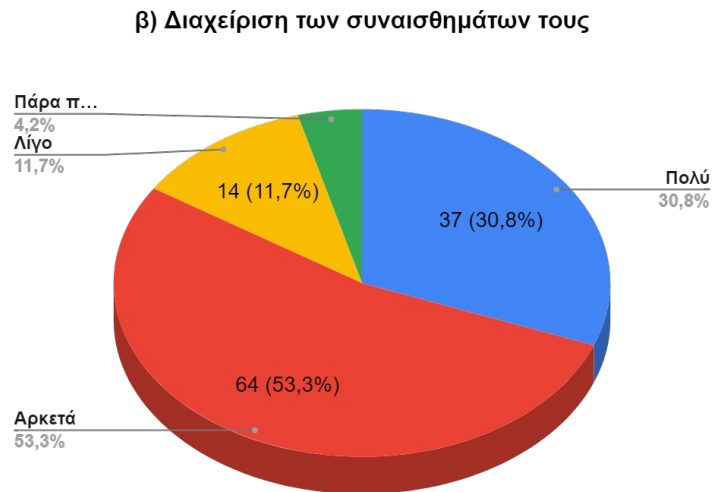
Αναφορικά με την πρώτη δυσκολία *γράφημα 31* η οποία αφορούσε την α) επικοινωνία με τους μαθητές, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες 54 (45%) πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν αρκετά, 34 (28,3%) πιστεύουν ότι θα μπορούσαν πολύ, 26 (21,7%) πως θα μπορούσαν λίγο και 6 εκπαιδευτικοί (5%) απάντησαν ότι θα μπορούσαν πάρα πολύ.

α) Επικοινωνία με τους μαθητές



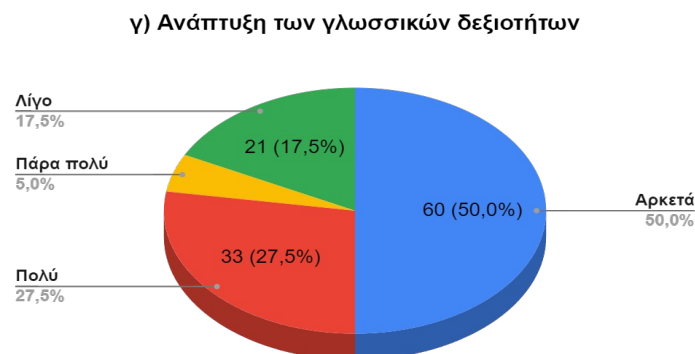
Γράφημα 31: Επικοινωνία με τους μαθητές

Σχετικά με τη δεύτερη δυσκολία β) Διαχείριση των συναισθημάτων τους, βλέπουμε στο *γράφημα 32* ότι 64 εκπαιδευτικοί (53,3%) θεωρούν ότι θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν αρκετά, 37 (30,8%) θεωρούν ότι θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν πολύ, ενώ 14 εκπαιδευτικοί (11,7%) θεωρούν πως θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν λίγο. Πάρα πολύ θεωρούν ότι θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν 5 εκπαιδευτικοί (4,2%). Κανένας εκπαιδευτικός δε θεωρεί πως δε θα μπορούσε να τη διαχειριστεί καθόλου.



Γράφημα 32: Διαχείριση των συναισθημάτων τους

Αναφορικά με την τρίτη δυσκολία βλ. *γράφημα 33*, γ) Ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων οι μισοί εκπαιδευτικοί 60 (50%) θεωρούν ότι θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν αρκετά, 33 (27,5%) θεωρούν ότι θα μπορούσαν πολύ, οι 21 (17,5%) απάντησαν λίγο, ενώ 6 (5%) απάντησαν πάρα πολύ.



Γράφημα 33: Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων

Σε σχέση με τη δυσκολία της δ) συμπεριφοράς *γράφημα 34* που μπορεί να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξη των προσφύγων μαθητών στη σχολική τάξη, οι 64 (53,3%)

θεωρούν ότι θα μπορούσαν να τη διαχειριστούν αρκετά, οι 37 (30,8%) θεωρούν πως θα μπορούσαν πολύ, 10 εκπαιδευτικοί (8,3 %) λίγο και 9 (7,5%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα μπορούσαν πάρα πολύ.



Γράφημα 34:Συμπεριφορά

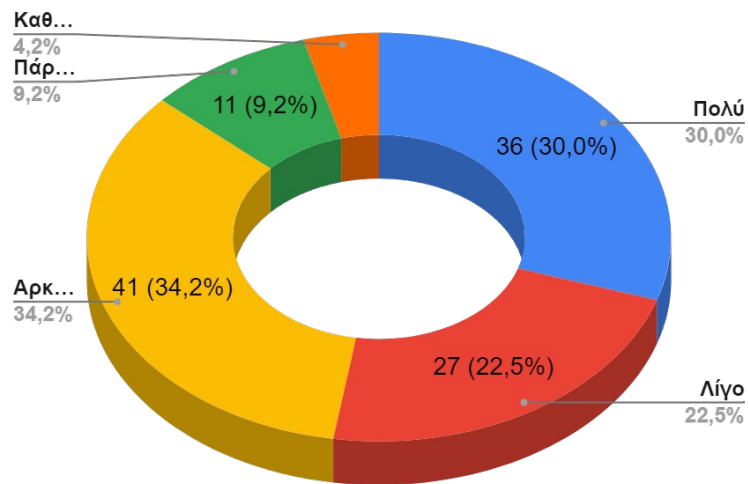
6.1.4 4^{ος} θεματικός άξονας

Επιμόρφωση σε διαπολιτισμικές θεματικές

Στον τέταρτο και τελευταίο άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερώτηση αναφορικά με τις διαπολιτισμικές θεματικές που θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν << Σε ποιες από τις παρακάτω διαπολιτισμικές θεματικές θεωρείτε ότι χρειαζόσαστε επιμόρφωση;>> και τους δόθηκαν κάποιες διαπολιτισμικές θεματικές.

Στην πρώτη διαπολιτισμική θεματική α) Γενικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρατηρώντας το *γράφημα 35* βλέπουμε ότι 41 εκπαιδευτικοί (34,2) θεωρούν αρκετά, ότι χρειάζονται επιμόρφωση, 36 (30%) θεωρούν πολύ, 27 (22,5%) θεωρούν ότι χρειάζονται την επιμόρφωση λίγο. Ενώ ένα ποσοστό (9,2%) που αντιστοιχεί σε 11 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι χρειάζονται πάρα πολύ την επιμόρφωση και 5 (4,2%) θεωρούν ότι δε χρειάζονται καθόλου επιμόρφωση στην παραπάνω θεματική.

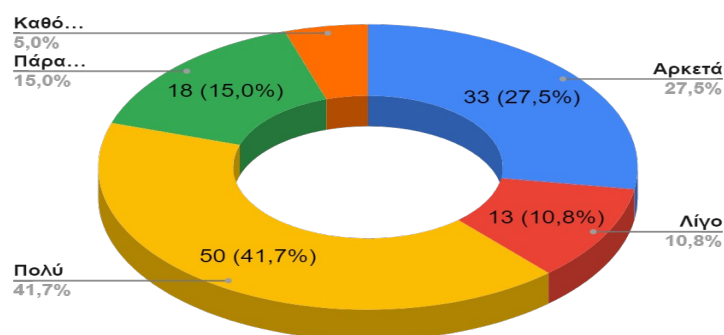
α) Γενικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



Γράφημα 35: Γενικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην δεύτερη διαπολιτισμική θεματική β) Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις μεικτής σύνθεσης, όπως φαίνεται στο *γράφημα 36*, οι 50 εκπαιδευτικοί (41,7%) θεωρούν ότι χρειάζονται πολύ την επιμόρφωση στη συγκεκριμένη θεματική, οι 33 (27,5%) θεωρούν ότι χρειάζονται αρκετά την επιμόρφωση, οι 18 (15%) χρειάζονται πάρα πολύ την επιμόρφωση και οι 13 (10,8%) την χρειάζονται λίγο. Τέλος 6 εκπαιδευτικοί (5%) δε χρειάζονται καθόλου την επιμόρφωση.

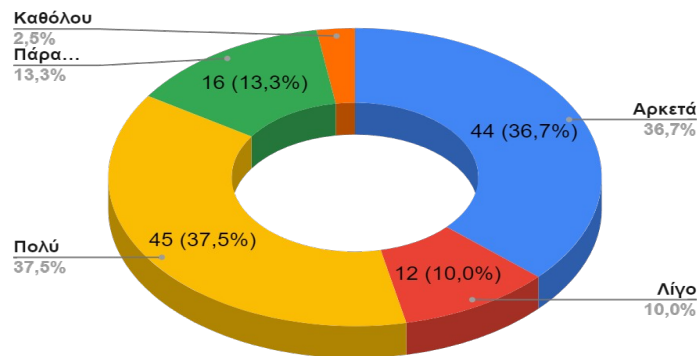
β) Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις μεικτής σύνθεσης



Γράφημα 36: Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις μεικτής σύνθεσης

Στην τρίτη διαπολιτισμική θεματική γ) Προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών *γράφημα 37*, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι χρειάζονται πολύ 45 (37,5%) και αρκετά 44 (36,7%) την επιμόρφωση. Οι 16 (13,3%) τη χρειάζονται πάρα πολύ, οι 12 (10%) λίγο και 3 (2,5%) καθόλου.

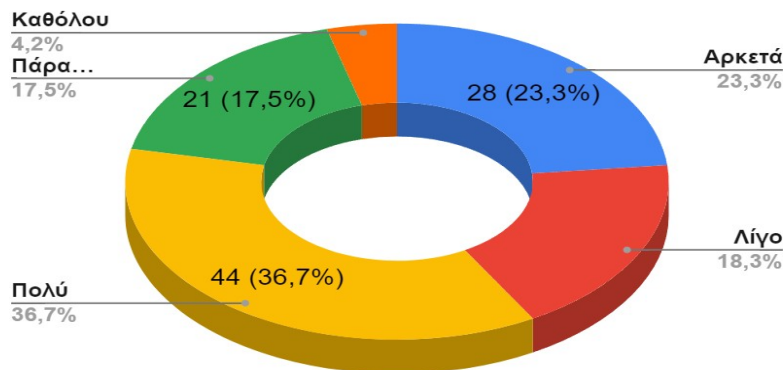
γ) Προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών



Γράφημα 37: Προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνική ένταξη των μαθητών

Σχετικά με τη τέταρτη διαπολιτισμική θεματική *γράφημα 38 δ)* σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας οι 44 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται πολύ την επιμόρφωση, οι 28 (23,3%) αρκετά, 22 (18,3%) τη χρειάζονται λίγο και 21 (17,5%) τη χρειάζονται πολύ. Ενώ μόνο 5 εκπαιδευτικοί (4,2%) θεωρούν ότι δεν χρειάζονται καθόλου την επιμόρφωση.

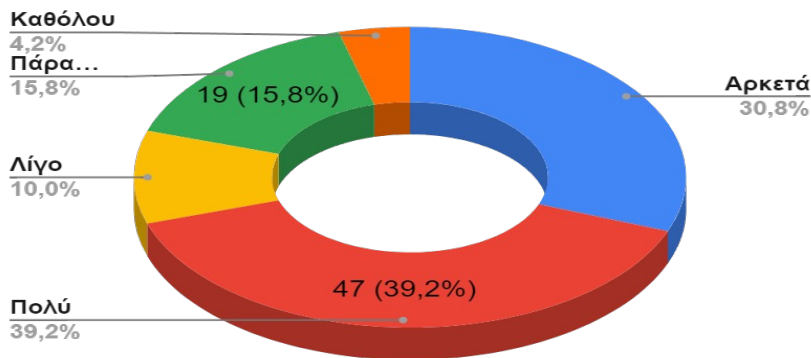
δ) Σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας



Γράφημα 38: Σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας

Όσον αφορά την πέμπτη διαπολιτισμική θεματική *ε)* Εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα διδασκαλίας *γράφημα 39*, οι 47 εκπαιδευτικοί (39,2%) θεωρούν ότι χρειάζονται πολύ την επιμόρφωση, οι 37 (30,8%) τη χρειάζονται αρκετά, ενώ 19 (15,8%) τη χρειάζονται πάρα πολύ. Ακόμα, 12 εκπαιδευτικοί (10%) θεωρούν ότι τη χρειάζονται λίγο, ενώ οι 5 (4,2%) δεν τη χρειάζονται καθόλου.

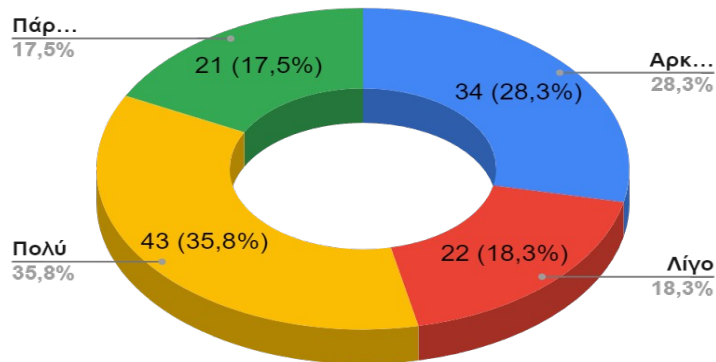
ε) Εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα διδασκαλίας



Γράφημα 39: Εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπ/σης στα προγράμματα διδασκαλίας

Σχετικά με την έκτη διαπολιτισμική θεματική στ) διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρατηρώντας το γράφημα 40 βλέπουμε ότι 43 εκπαιδευτικοί (35,8%) θεωρούν ότι χρειάζονται πολύ την επιμόρφωση, 34 (28,4%) ότι τη χρειάζονται αρκετά, 22 (18,3%) ότι τη χρειάζονται λίγο και τέλος 21 εκπαιδευτικοί (17,5%) τη χρειάζονται λίγο.

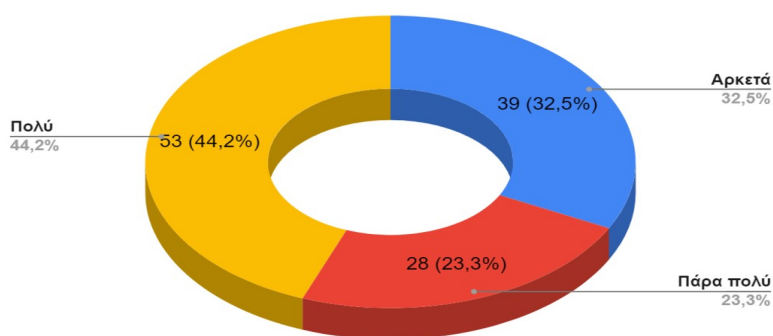
στ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία.



Γράφημα 40: Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σχετικά με τη τελευταία διαπολιτισμική θεματική ζ) Εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων όπως φαίνεται στο γράφημα 41, 53 εκπαιδευτικοί (44,2%) θεωρούν ότι χρειάζονται πολύ την επιμόρφωση, 39 (32,5%) τη χρειάζονται αρκετά και 28 (23,3%) χρειάζονται πάρα πολύ την επιμόρφωση.

ζ) Εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων



Γράφημα 41: Εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων

6.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων διευθυντών

Αποτελέσματα 1ου θεματικού άξονα: Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε τις <<Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον>>. Οι κωδικοί προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και χωρίστηκαν στις παρακάτω κατηγορίες (πίνακας 1). Αμέσως μετά τον πίνακα, ακολουθούν τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από τη μελέτη των συνεντεύξεων, έπειτα από την απομαγνητοφώνηση.

Πίνακας 1. Κατηγορίες και Κωδικοί του 1^{ου} Θεματικού άξονα: <<Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον>>.

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εμφανίσεις
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΚΕΕΜΠ = Καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές.	4
	ΕΕΕΜΠ = Ελάχιστη εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες.	1
	ΕΣΔΣΧ = Εμπειρία σε πολυπολιτισμικό σχολείο.	1

	ΕΑΣΤΥ = Εμπειρία από το σχολείο με τάξη υποδοχής.	1
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΚΕΣΔΕ = Καμία επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.	3
	ΕΠΣΠ = Επιμόρφωση στο πανεπιστήμιο.	2
	ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές.	7
	ΕΣΔΕ = Επιμόρφωση από σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.	3
	ΕΜΔ = Επιμορφώσεις μέσω διεύθυνσης.	1
	ΕΜΣΔΕ = Επιμορφώσεις από συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.	2
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	ΚΡΣΜ = Καθοριστικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων.	2
	ΠΣΡΣΜ = Πολύ σημαντικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων.	5
	ΤΕΧΠΠΕΠ = τμήμα ένταξης ο χώρος όπου γίνεται η πρώτη προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά - πρόσφυγες στο νέο τους περιβάλλον.	1
	ΤΣΒΕΠΜ =Το σχολείο πρέπει να βοηθάει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών.	2
	ΠΣΜΔΤΕ =Πίεση σχολικών μονάδων για δημιουργία τμημάτων ένταξης και υποδοχής.	1

Από τις απαντήσεις (βλ. πίνακα 1) αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των

διευθυντών (4 αναφορές) δεν έχει καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου. Δηλαδή δεν είχαν είχαν εργαστεί σε διαπολιτισμικό σχολείο, μέχρι τη χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Ενώ (1 αναφορά) έγινε στο ότι έχουν ελάχιστη εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες <<ναι, έχω εμπειρία αλλά είναι ελάχιστη, διότι στα πρώτα χρόνια εργασίας βρέθηκα σε ένα σχολείο στο οποίο υπήρχαν μετανάστες μαθητές, αλλά λόγω απόσπασης δεν έκατσα πολύ καιρό>>. Επίσης μια διευθύντρια ανέφερε ότι έχει εμπειρία σε πολυπολιτισμικό σχολείο, <<δεν έχω διδάξει σε σχολείο με μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές, αλλά έχω διδάξει σε σχολείο με μαθητές από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα>>. Άλλη μια απάντηση ήταν ότι είχε εμπειρία σε μετανάστες μαθητές, καθώς στο σχολείο που υπηρετεί και είναι διευθύντρια, τα τελευταία δώδεκα χρόνια λειτουργεί τμήμα υποδοχής.

Επίσης παρατηρούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες δεν έχουν καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες/ μετανάστες μαθητές. Επίσης (3 αναφορές) αναφέρουν ότι δεν έχουν καμία επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίθετα με τους υπόλοιπους που έχουν επιμορφωθεί είτε μέσω συνεδρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε μέσω σεμιναρίου που οργάνωσε η διεύθυνση του σχολείου, είτε μέσω σεμιναρίων <<έχω επιμορφωθεί κάνοντας σεμινάριο επί πληρωμή, αλλά αυτό θα έπρεπε να γινόταν μέσα από το σχολείο χωρίς ατομικά έξοδα, μέσω του Υπουργείου Παιδείας>>.

Σχετικά με τον ρόλο των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής οι περισσότεροι συμμετέχοντες (5 αναφορές), απάντησαν ότι ο ρόλος των σχολικών μονάδων είναι πολύ σημαντικός λέγοντας << μπορούν να συμβάλουν σημαντικά, αρκεί να μην έχουν πολιτική αφομοίωσης αλλά ομαλής ένταξης>>. Επίσης ανέφεραν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός και ότι το σχολείο πρέπει να βοηθάει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών δημιουργώντας τμήματα ένταξης και υποδοχής, πιο συγκεκριμένα << ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής είναι πολύ σημαντικός, γιατί το τμήμα ένταξης και υποδοχής είναι ο χώρος όπου γίνεται η πρώτη προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά - πρόσφυγες στο νέο τους περιβάλλον>>. Άλλη μια απάντηση η οποία πρέπει να αναφερθεί είναι ότι <<είναι σημαντικός, γι' αυτό οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να πιέσουν ώστε να δημιουργηθούν τμήματα ένταξης και υποδοχής και στη συνέχεια να φροντίζουν για την εύρυθμη λειτουργία τους, με καταρτισμένο προσωπικό>>.

6.2.2 Αποτελέσματα 2ου θεματικού άξονα: βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα, οι συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές κλήθηκαν να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη σχετικά, με τον βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία τάξης υποδοχής, αναφορικά με τον βαθμό ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, τις απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής και την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής. Οι κατηγορίες και οι κωδικοί που προέκυψαν εμφανίζονται παρακάτω (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατηγορίες και Κωδικοί του 2^{ου} Θεματικού άξονα: <<Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής. >>.

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εμφανίσεις
4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΧΒΕΣΧΜ = Χαμηλός βαθμός ετοιμότητας σχολικής μονάδας.	3
	ΔΕΜΒΕ =Δεν είναι μεγάλος ο βαθμός ετοιμότητας.	2
	ΟΕΚΝΑ = Οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να ανταποκριθούν.	1
	ΜΚΚΟ =Μεγαλύτερη και καλύτερη οργάνωση.	1
	ΜΕΥΠ =Μη επαρκείς υποδομή.	2
	ΔΧΣΜ = Διαθεσιμότητα χώρου στη σχολική μονάδα.	2
	ΚΤΡΣΠ =Καταρτισμένο προσωπικό.	4
	ΙΑΝΠΣΑΜ = Ικανοποιητική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών.	1

<p>5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής</p>	<p>ΥΚΑΕΚ= Ύπαρξη κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς. 1</p> <p>ΑΜΑΕ= Αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. 1</p> <p>ΣΣΜΕ=Σεβασμός προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. 6</p> <p>ΚΦΤΧ= Κατάλληλα φτιαγμένος χώρος. 6</p> <p>ΚΤΥΔ= Κατάλληλο υλικό διδασκαλίας. 4</p> <p>ΠΓΔΤΕ= Πίεση για δημιουργία τμημάτων ένταξης 1</p> <p>ΕΠΕΚ= Έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών. 1</p> <p>ΑΝΓΕ= Ανάγκη για επιμόρφωση. 4</p>	
<p>6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής</p>	<p>ΕΕΘΔ=Επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. 5</p> <p>ΚΠΑΤΕ=Καταβολή προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς. 1</p> <p>ΜΑΔΤΥ= Μη αναφορά για δημιουργία τμήματος υποδοχής. 1</p> <p>ΚΑΤΔ= Καθοδήγηση από τη διεύθυνση. 1</p> <p>ΜΕΚΔ=Μη επαρκή κατάρτιση δασκάλων. 1</p>	

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, αναφορικά με τον δεύτερο άξονα (βλ.πίνακα 2) ο οποίος μελετούσε το βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής, στην ερώτηση σχετικά με το αν μπορεί το σχολείο να συμβάλει στην μείωση των ανισοτήτων, (3 αναφορές) αναφέρουν ότι ο βαθμός ετοιμότητας της σχολικής τους μονάδας είναι χαμηλός και (2 αναφορές) ότι δεν είναι μεγάλος ο βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, επίσης αναφέρθηκε ότι οι υποδομές δεν είναι επαρκείς. Ένας συνεντευξιαζόμενος, όπου στο σχολείο που υπηρετεί δεν έχει τμήμα υποδοχής/ ένταξης πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στην περίπτωση που δημιουργηθεί τμήμα υποδοχής <<Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να ανταποκριθούν αν και μια τέτοια προοπτική τους τρομάζει >>. Ένας άλλος διευθυντής αναφέρει ότι είναι μέτρια, γι' αυτό χρειάζεται μεγαλύτερη και καλύτερη οργάνωση.

Σύμφωνα με τις απόψεις τους όπως αυτές διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης σχετικά με τις απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής οι περισσότεροι διευθυντές ανέφεραν ότι βασικό είναι να υπάρχει ένας χώρος κατάλληλα φτιαγμένος, ώστε να φιλοξενήσει το τμήμα υποδοχής,καταρτισμένο προσωπικό και κατάλληλο υλικό. Πιο συγκεκριμένα <<Θεωρώ πως βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία τάξης υποδοχής αποτελεί το καταρτισμένο προσωπικό ώστε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ανάγκες των παιδιών>>. Άλλη μια απάντηση <<πιστεύω ότι χρειάζεται κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, κατάλληλος χώρος και καλά προετοιμασμένο υλικό διδασκαλίας, ώστε να δημιουργηθεί ένα τμήμα ένταξης το οποίο θα λειτουργήσει σωστά>>. Αξίζει να αναφερθεί ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι είναι πολύ σημαντικό ο σεβασμός από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους περιβάλλον. Επίσης ένας διευθυντής αναφέρει ότι πρέπει να γίνεται έγκυρη πρόσληψη εκπαιδευτικών, ώστε να ξεκινάει το πρόγραμμα από την αρχή της χρονιάς και όχι στο μέσο.

Επίσης, αναφέρθηκε ότι οι απαιτήσεις για τη δημιουργία τμήματος υποδοχής είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν τα τμήματα ένταξης <<βασική απαίτηση για τη δημιουργία τμήματος υποδοχής είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από κρατικούς φορείς>> για να μπορέσουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ανάγκες των μαθητών και ότι πρέπει να πιεστεί το υπουργείο, σχετικά με τη δημιουργία τμημάτων ένταξης/ υποδοχής για να μπορούν οι πρόσφυγες μαθητές να ενταχθούν τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον <<θα πρέπει να απαιτηθεί από τις διευθύνσεις προς το Υπουργείο η δημιουργία τμημάτων ένταξης και υποδοχής, ακόμα και σε σχολεία με μικρό αριθμό προσφύγων

μαθητών, καθώς αν δεν δημιουργηθούν τέτοια τμήματα οι μαθητές δε θα μπορέσουν να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο>>.

Από την άλλη μεριά, αναφορικά με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής, οι περισσότεροι διευθυντές αναφέρθηκαν στην επιπλέον επιμόρφωση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να μπορέσει να δημιουργηθεί τάξη υποδοχής. Ένας διευθυντής ανέφερε <<για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα τμήμα υποδοχής στο σχολείο, θα πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι να είναι καταρτισμένοι, ώστε να διαχειριστούν με σωστό τρόπο τους πρόσφυγες μαθητές, κατάσταση η οποία δεν επικρατεί στα ελληνικά σχολεία. Επίσης θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί που είναι ήδη στο σχολείο να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικότητας, μέσα από σεμινάρια και επιμορφώσεις>>. Μια άλλη διευθύντρια ανέφερε <<δεν έχει γίνει αναφορά στο σχολείο μας για δημιουργία τμήματος υποδοχής, διότι δεν έχουμε πρόσφυγες μαθητές, αλλά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη νέα κατάσταση που θα βρεθούν>>. Άλλη άποψη ήταν ότι μπορούν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί με την καθοδήγηση της διεύθυνσης του σχολείου.

6.2.3 Αποτελέσματα 3ου θεματικού άξονα: Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Στον τρίτο θεματικό άξονα, εξετάστηκε η άποψη των διευθυντών αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής μονάδας, στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων (Πίνακας 3). Συγκεκριμένα μελετήθηκε η συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, στους τρόπους συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων και την πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.

Πίνακας 3. Κατηγορίες και Κωδικοί του 3^{ου} Θεματικού άξονα: << Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας>>.

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εμφανίσεις
7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΦΚΜΠ = Φυσικά και μπορεί.	3
	ΑΜΝΑΜΑ = Αναμφίβολα μπορεί να μειώσει τις ανισότητες.	1
	ΦΣΜΒ = Φυσικά σε μεγάλο βαθμό.	2
	ΚΟΡΤΣ = Καθοριστικός ο ρόλος	

	του σχολείου. ΚΜΓΜΑ = Καταλληλότερο μέρος για την μείωση ανισοτήτων.	1 1
8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΔΜΔΔ = Δημιουργία διαφόρων δράσεων. ΣΧΕΠ = Συνεχείς επιμορφώσεις ΕΝΤΕΝ = Έντονη ενσυναίσθηση ΔΘΔΜΜ = δημιουργία θετικών δεσμών μεταξύ μαθητών. ΚΥΚΑ = Κλίμα υποστήριξης και αλληλοβοήθειας. ΑΥΚΕ = Αρκετή υπομονή και επιμονή. ΑΣΣΔΚ = Απόλυτο σεβασμό στη διαφορετική κουλτούρα. ΑΚΣΜΜ = Αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ μαθητών. ΙΕΚΣΑ = Ικανοποίηση εκπαιδευτικών, κοινωνικών, συναισθηματικών αναγκών. ΑΟΤΜΙ = Αντιμετώπιση όλων των μαθητών ισότιμα.	1 3 2 2 2 3 1 2 7

	<p>ΑΑΤΣΚ= Αποδοχή από τη σχολική κοινότητα.</p> <p>ΔΔΓΗΕ= Δημιουργία δράσεων για ήθη και έθιμα.</p> <p>ΚΓΚΕ= Κίνητρο για κοινωνικοποίηση και ένταξη.</p> <p>ΑΠΜΑΟΜ= Αποδοχή προσφύγων μαθητών από όλους τους μαθητές.</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p>9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.</p>	<p>ΕΑΓΜΤ= Έντονη αντίδραση για μεικτά τμήματα.</p> <p>ΥΑΥΠ= Ύπαρξη αντιδράσεων υπάρχει πάντα.</p> <p>ΑΝΑΝΤ= Αντιμετώπιση αντιδράσεων.</p> <p>ΔΘΥΑΝ= Δεν θα υπήρχαν αντιδράσεις.</p> <p>ΣΤΔΛΤΥ= Στο σχολείο δε λειτουργεί τμήμα υποδοχής.</p> <p>ΚΚΛΜΓ= Καλό κλίμα με τους γονείς.</p> <p>ΠΕΑΛΜΣ= Πρόκληση έντονων αντιδράσεων, λύση με συζήτηση.</p>	<p>1</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

Αναφορικά με το παραπάνω ερώτημα το οποίο τέθηκε στους διευθυντές, προς απάντηση, όλοι ανέφεραν με τον δικό τους τρόπο ότι μπορεί αν συμβάλει η σχολική μονάδα στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, καθώς είναι το καταλληλότερο μέρος για να πραγματοποιηθεί. Συγκεκριμένα μια απάντηση ήταν <<το σχολικό περιβάλλον συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό, διότι είναι η πρώτη επαφή των παιδιών- προσφύγων, αλλά και των παιδιών της πλειονότητας με διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές κουλτούρες. Οπότε μέσα από τη συνύπαρξη στο σχολείο μπορούν να μειωθούν τα στερεότυπα, με αποτέλεσμα τη μείωση ανισοτήτων και τον σεβασμό προς το διαφορετικό, θα έλεγα πως είναι το καταλληλότερο μέρος>>.

Οι τρόποι μέσω των οποίων είναι δυνατό το σχολείο να συμβάλλει στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ποικίλουν. Το πιο σημαντικό κατά την άποψη των συνεντευξιζομένων ήταν η αντιμετώπιση όλων των μαθητών ισότιμα << το βασικότερο είναι όλοι οι μαθητές να αντιμετωπίζονται ισότιμα ανεξάρτητα από το χρώμα, τη γλώσσα ή τη θρησκεία και να γίνουν αποδεκτοί από όλη τη σχολική κοινότητα. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της αλληλεπίδραση και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.>>.

Παράλληλα, η μείωση των ανισοτήτων μπορεί να επιτευχθεί με συνεχείς επιμορφώσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, με έντονη ενσυναίσθηση, κλίμα υποστήριξης και αλληλοβοήθειας και δημιουργία θετικών δεσμών μεταξύ μαθητών. Επίσης, χρειάζεται αρκετή υπομονή και επιμονή, αλλά και σεβασμός στην διαφορετική κουλτούρα. Σημαντική για μια διευθύντρια είναι η ικανοποίηση εκπαιδευτικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών, λέει χαρακτηριστικά <<για τη μείωση των ανισοτήτων υπάρχουν πολλοί τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν, κατά την άποψη μου πρωταρχική σημασία έχει η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς και έπειτα η δημιουργία κινήτρων για κοινωνικοποίηση και ένταξη>>. Επίσης στις απαντήσεις υπόθηκε ότι θα βοηθούσαν πολύ κάποιες διαφορετικές δράσεις από το σχολείο οι οποίες θα μπορούσαν να αναδείξουν τα ήθη και τα έθιμα των πολιτισμών που υπάρχουν στο σχολείο.

Από την άλλη στο τελευταίο ερώτημα του άξονα για πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων, οι διευθυντές οι οποίοι είχαν τμήμα υποδοχής στο σχολείο τους ανέφεραν ότι η ύπαρξη αντιδράσεων κυρίως από τους γονείς υπάρχει πάντα, ανεξαρτήτου θέματος, και έρχεται να συμπληρώσει ένας άλλος διευθυντής λέγοντας ότι πρέπει αυτές οι αντιδράσεις να αντιμετωπιστούν και να λυθούν μέσα από συζήτηση εκπαιδευτικών – γονέων. Ακόμα αναφέρθηκε ότι σημαντικό ρόλο κατέχει η δημιουργία καλού κλίματος με τους γονείς των μαθητών πριν τη δημιουργία τμήματος ένταξης/ υποδοχής <<οι γονείς

θα αντιδρούν πάντα, το σημαντικό για εμένα είναι να υπάρχει ένα καλό κλίμα με τους γονείς των μαθητών από παλαιότερα χρόνια και μόλις φτάσουμε στη δημιουργία τμήματος υποδοχής να μη δημιουργηθούν προβλήματα, αλλά και να υπάρξουν κάποιες λίγες αντιδράσεις να μπορέσουν να λυθούν και να υπάρξει κατανόηση και από τις δύο μεριές>>. Ενώ οι διευθυντές που δεν έχουν τμήματα ένταξης/ υποδοχής ανέφεραν ότι πιστεύουν πως δε θα υπήρχαν αντιδράσεις από τους γονείς.

6.2.4. Αποτελέσματα 4ου θεματικού άξονα: Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Στον τέταρτο και τελευταίο θεματικό άξονα της παρούσας μελέτης, έγινε προσπάθεια, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών/ διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Επίσης, ζητήθηκε από τους διευθυντές να υποβάλουν προτάσεις για την ομαλή ένταξη και την εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων/ μεταναστών μαθητών.

Πίνακας 4. Κατηγορίες και Κωδικοί του 4^{ου} Θεματικού άξονα: << Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.>>.

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εμφανίσεις
10. Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό	4
	ΚΤΕΥ = Κατάλληλο εποπτικό υλικό	4
	ΣΤΕΕ = Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών.	6
	ΣΤΕΚ = Στήριξη των εκπαιδευτικών	
	ΥΞΥΚ = Ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος	1
	ΥΕΓΜΕ = Υπεύθυνη ενημέρωση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών.	2
	ΕΑΝΥ = Έγκαιρη ανάληψη υπηρεσίας	1

		1
11. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών	<p>ΕΠΕΚ= Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΠΛΘ= Επιμορφώσεις διευθυντών</p> <p>ΜΝΔΕ= Μόνιμος διορισμός εκπαιδευτικών για τα τμήματα υποδοχής</p> <p>ΚΤΑΠ= Καταρτισμένο προσωπικό</p> <p>ΑΜΠΑΜ= Αποδοχή μεταναστών/προσφύγων ως απλούς μαθητές</p> <p>ΤΠΓΣΓ= Ταυτόχρονη προσέγγιση των γονέων με στήριξη</p> <p>ΝΚΕΓ= Να κερδηθεί η εμπιστοσύνη των γονέων.</p> <p>ΣΕΣΓΤ= Σταδιακή ενσωμάτωση στη γενική τάξη</p> <p>ΙΕΝΜΤΓ= Ιδανικά ο εκπαιδευτικός να μιλάει τη γλώσσα τους.</p> <p>ΚΣΒΣΥ=Καλλιέργεια σεβασμού, συνεργασίας, υποστήριξης.</p>	<p>6</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρούμε (βλ. πίνακα 4) ότι η περισσότεροι διευθυντές αναφέρθηκαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, είτε αναλάβουν κάποιο τμήμα, είτε απλά εργάζονται στο σχολείο. Χαρακτηριστική ήταν η άποψη ενός συνεντευξιαζόμενου, ο οποίος ανέφερε <<η πιο σημαντική προϋπόθεση για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων είναι η συνεχής επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα απ' το αν αναλάβουν τμήμα υποδοχής ή όχι, διότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικότητας, για να βοηθήσουν και να στηρίξουν τους μαθητές στην προσπάθεια ένταξης τους στο σχολικό περιβάλλον>>.

Παράλληλα, αρκετοί διευθυντές αναφέρθηκαν στην ύπαρξη καταρτισμένου προσωπικού, την ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού υλικού, καθώς και την έγκαιρη ανάληψη υπηρεσίας. Συγκεκριμένα για την έγκαιρη ανάληψη υπηρεσίας ανέφερε <<για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων μαθητών είναι απαραίτητη η έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών, από την αρχή της χρονιάς και όχι στα μέσα, γιατί δεν μπορεί να είναι εύρυθμη η λειτουργία τους>>. Άλλες προϋποθέσεις που ειπώθηκαν ήταν η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος από τη διεύθυνση, η υπεύθυνη ενημέρωση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών για ομαλή συνεργασία.

Τέλος ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν οι προτάσεις που σχετίζονται με την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές πρότειναν την επιμόρφωση και την πρόσληψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών για την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμα, αναφέρθηκαν στην επιμόρφωση των διευθυντών << χρειάζεται επιμόρφωση και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και επιμόρφωση για τη διοίκηση, όπως και ο άμεσος διορισμός μονίμων εκπαιδευτικών, για να στελεχωθούν τα τμήματα υποδοχής, για να μπορέσει να γίνει ομαλά και από την αρχή η σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών στη γενική τάξη>>. Από ένα διευθυντή αναφέρθηκε ότι είναι πολύ σημαντική η αποδοχή των μεταναστών/προσφύγων ως απλούς μαθητές, η ταυτόχρονη προσέγγιση των γονέων με στήριξη του σχολείου σε θέματα και εκτός σχολικού πλαισίου, η ύπαρξη εμπιστοσύνης των γονέων, ως προς τους εκπαιδευτικούς και πως ιδανικό θα ήταν κάποιος εκπαιδευτικός να μιλάει τη γλώσσα τους. Επίσης αναφέρθηκε και η καλλιέργεια σεβασμού, συνεργασίας και υποστήριξης.

6.3 Συμπεράσματα – Συζήτηση ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα σχεδιάστηκε μέσα από τέσσερις άξονες οι οποίοι στόχευαν :

1. Στη μελέτη της ετοιμότητας και επάρκειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαχειριστούν τάξεις μεικτής σύνθεσης.

2. Στη μελέτη των διδακτικών πρακτικών διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί για την ομαλή ένταξη των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

3. Στη μελέτη του βαθμού διαχείρισης των δυσκολιών που θα συναντήσουν, κατά την ένταξη των προσφύγων μαθητών στη σχολική τάξη.

4. Στους τομείς που θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις του πρώτου άξονα , οι οποίες είχαν στόχο να μελετήσουν την ετοιμότητα και επάρκεια που νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διαχειριστούν τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά έτοιμοι να διαχειριστούν μεικτούς μαθητικούς πληθυσμούς. Καθώς στο ερώτημα που σχετιζόταν με το βαθμό κατάρτισης τους, ώστε να διαχειριστούν τέτοιες τάξεις τα μεγαλύτερα ποσοστά, εμφανίστηκαν στο λίγο και το αρκετά. Επίσης στο ερώτημα για το αν πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης και στο αν μπορούν να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις σχεδόν το μισό δείγμα και στις δύο ερωτήσεις απάντησε ότι μπορεί αρκετά, το υπόλοιπο δείγμα ήταν μοιρασμένο σε μεγάλο ποσοστό ,στο λίγο και το πολύ. Σχετικά με την ερώτηση που αφορά την ανταπόκριση τους, στα εκπαιδευτικά καθήκοντα απέναντι στις τάξεις μεικτής σύνθεσης, στην υιοθέτηση ποικίλων στρατηγικών, ώστε να διδάξουν σε αυτούς τους πληθυσμούς, τα μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στο αρκετά και στο λίγο. Στην ερώτηση που σχετιζόταν με τη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας οι περισσότερες απαντήσεις εμφανίζονται στο αρκετά και στο πολύ, ενώ στην ερώτηση για το αν είναι σε θέση να αποδεχτούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες στο πάρα πολύ, το πολύ και το αρκετά.

Τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με διάφορες εμπειρικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Σακκά, (2010), Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος 2014) σε σχέση με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι είναι ανέτοιμοι να διαχειριστούν πρακτικά την ετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν ανεπάρκεια καθώς δεν έχουν τις γνώσεις να τους διαχειριστούν, αυτό φαίνεται και από τα δημογραφικά στοιχεία στα οποία φαίνεται ότι απο το δείγμα έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο διαπολιτισμικότητας το 50%. Ίσως

ευθύνεται όπως αναφέρεται στο (Αβραμίδου, 2014) ότι τα μαθήματα που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμικότητα εντάχθηκαν πρόσφατα στα Προγράμματα Σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, ενώ σε σχολές για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας απουσιάζουν αυτά τα γνωστικά αντικείμενα. Η έλλειψη όμως θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής κατάρτισης στα θέματα διαχείρισης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορεί να οδηγήσει στη μη ομαλή ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, στην εκπαίδευση (Goddard κ.α. 2001, στο Γρίβα & Στάμου, 2014).

Ένας ακόμη σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσουμε τις διαπολιτισμικές πρακτικές που θα χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί, για την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών τόσο στο σχολείο, όσο και στην τάξη. Αναφορικά με τις απαντήσεις, στις ερωτήσεις του δεύτερου άξονα, όπου δίνονταν κάποιες πρακτικές προκύπτει ότι την πρακτική της συμπερίληψης και συνεργασίας σε ομάδα, αλλά και η πρακτική της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου θα βοηθούσε πολύ, καθώς εμφανίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό. Η πρακτική η οποία δίνει έμφαση στη κοινωνικοποίηση του μαθητή, καθώς και η ενθάρρυνση του μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία από τις απαντήσεις φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι θα την χρησιμοποιούσαν πολύ και πάρα πολύ. Ενώ την πρακτική της συνεργασίας και επικοινωνίας εκτός σχολικού περιβάλλοντος θα τη χρησιμοποιούσαν αρκετά. Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε ότι στη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούσαν πολύ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την εξατομικευμένη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής ως δεύτερη, οπότε από τις απαντήσεις κατανοούμε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι αυτές οι πρακτικές βοηθάνε περισσότερο στην ένταξη των προσφύγων μαθητών. Μέσα στις πρακτικές αυτές είναι και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η οποία θεωρούν ότι βοηθάει πάρα πολύ, ενώ για τη μέθοδο project θεωρούν ότι θα βοηθούσε αρκετά.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων είναι σύμφωνες με την θεωρία στην οποία αναφέρεται ότι η διαφοροποιημένη Παιδαγωγική είναι το επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου, που σχετίζεται με τη διαχείριση κάθε μορφής διαφορετικότητας στις σύγχρονες τάξεις (Κακανά, 2020). Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικές διαδρομές σχετικά με τη προσέγγιση του περιεχομένου της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης σύμφωνα με τον Αγγελίδη, (2019) καλείται να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνότητα και τις πολιτισμικές καταβολές. Άλλωστε οι ενταξιακές πρακτικές βοηθάνε στη μη αποξένωση και περιθωριοποίηση κανενός μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία. Μια από τις σημαντικότερες πρακτικές είναι η *διαφοροποιημένη διδασκαλία* καθώς για να επιτευχθεί, πρέπει να γίνει χρήση και άλλων πρακτικών, όπως η ανάδειξη πολιτισμικών χαρακτηριστικών μέσα από δραστηριότητες, προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπερίληψη σε ομάδες, παιχνίδι, πολυτροπικά κείμενα.

Σύμφωνα με τον Tomlinson (1995) η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα από τα πιο ουσιώδη θέματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη, διότι αποτελεί το μέσο για το σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος των μαθητών, για την δημιουργία ισότητας, σε μεικτές τάξεις, διότι μέσα από αυτήν ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, να μαθαίνουν συνεχώς και να φτάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επίσης σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, όπως αναφέρεται στο Γρίβα και Στάμου (2014), η διαφοροποιημένη διδασκαλία κατέχει τη πρώτη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς αναφέρουν πως η χρήση διδακτικών μεθόδων, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές για τους μαθητές αυτούς. Ως εκ τούτου, η επιτυχία των διαφοροποιημένων πρακτικών καθορίζεται από την αναγνώριση των εκπαιδευτικών πως υπάρχει μέσα στην τάξη διαφορετικότητα καθώς και στις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν για τη διαχείριση του πλουραλισμού αυτού, έχοντας ως προτεραιότητα να ανταποκριθούν σε αυτόν (Hall, 2002). Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας και ταυτόχρονα σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα σε μία τάξη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2012).

Σχετικά με τη διαχείριση των δυσκολιών που θα επέλθουν με την ένταξη των προσφύγων μαθητών, μέσα από τις απαντήσεις βλέπουμε ότι αναφορικά με την επικοινωνία με τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα δυσκολευτούν αρκετά να τη διαχειριστούν, για τη διαχείριση των συναισθημάτων τους πιστεύουν επίσης ότι θα δυσκολευτούν αρκετά, όπως και στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς. Από τις απαντήσεις που παρατηρήθηκαν, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι σε ικανοποιητικό βαθμό, να διαχειριστούν τις δυσκολίες που θα εμφανιστούν στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς και τους μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς, διότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών, λόγω της έλλειψης θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τόσο σε θέματα διαπολιτισμικότητας, όσο και σε θέματα διαχείρισης προσφύγων μαθητών.

Άλλος ένας σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσουμε τους τομείς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, πως χρειάζονται πολύ την επιμόρφωση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις μεικτής σύνθεσης, για τα προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών, καθώς και για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα διδασκαλίας. Σε σχέση με τις γενικές αρχές της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται λιγότερο την επιμόρφωση, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στην επιλογή αρκετά. Αν και οι μισοί συμμετέχοντες έχουν κάνει κάποια επιμόρφωση από τα αποτελέσματα μας προκύπτει ότι, παρ' όλο που έχουν μπει σε αυτή τη διαδικασία θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω ενημέρωση στα θέματα της διαπολιτισμικότητας, αυτό θα μπορούσε ίσως να επιτευχθεί με την ένταξη επιμορφώσεων και στο σχολικό πλαίσιο, ανά τακτικά χρονικά διαστήματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι πάντα ενημερωμένοι και έτοιμοι να διαχειριστούν μεικτές τάξεις. Αν δεν πραγματοποιούνται επιμορφώσεις δε θα μπορέσουν να εξαλειφτούν τα στερεότυπα και ο λάθος χειρισμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με αποτέλεσμα τη μη ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό πλαίσιο.

6.2 Συμπεράσματα – Συζήτηση ως προς τις απόψεις των διευθυντών

Μέσω της παραπάνω ερευνητικής μελέτης, για τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για του μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές, ενώ είναι πάρα πολλά χρόνια στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι πάνω από 30 χρόνια, δεν έχουν καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου. Δεν είχαν εργαστεί ποτέ σε διαπολιτισμικό σχολείο, εκτός από μια διευθύντρια η οποία είχε εμπειρία σε πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτό το γεγονός μπορεί να ήταν η αφορμή για επιμορφώσεις των διευθυντών σε διαπολιτισμικά ζητήματα, καθώς οι περισσότεροι είχαν κάποια επιμόρφωση σχετική, μέσω δράσεων. Όπως αναφέρεται στο Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης (2018) ο ηγέτης οφείλει να είναι καταρτισμένος αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα, ενώ χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του σε όλες τις δράσεις και η ενημέρωσή του για όλες εκείνες τις κρίσιμες εξελίξεις που συμβαίνουν στη σχολική του μονάδα. Καλείται μέσα από τη συμμετοχή του σε προγράμματα επιμόρφωσης, να επιδιώκει την επαγγελματική του βελτίωση καθώς και την εμπάθυνση των γνώσεων του για τη διαπολιτισμικότητα, με σκοπό να ανταποκριθεί στην εξελισσόμενη πολυπολιτισμική νέα πραγματικότητα.

Από την άλλη για τον ρόλο των σχολικών μονάδων ως προς τη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής, υποστήριξαν ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός, καθώς από τις τάξεις ένταξης/ υποδοχής οι μαθητές βοηθούνται, στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών, διότι είναι ο χώρος στον οποίο γίνεται η πρώτη προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά στο νέο τους περιβάλλον.

Προσεγγίζοντας το βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία τάξης υποδοχής, οι διευθυντές ανέφεραν ότι ο βαθμός ετοιμότητας της σχολικής τους μονάδας είναι χαμηλός, αφού δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, αλλά και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο να είναι φτιαγμένο με τρόπο που να μπορεί να σταθεί στις νέες ανάγκες του σχολείου.

Ενώ σχετικά με τις απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής ανέφεραν ότι το πιο βασικό είναι η αποδοχή των μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς και ο σεβασμός προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης αναφέρθηκε ότι είναι απαραίτητη η επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, καθώς και η έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών. Σχετικά με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής η πλειοψηφία των διευθυντών αναφέρθηκε και πάλι στη μη επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής, στον βαθμό που απαιτείται .

Παρατηρώντας τις απαντήσεις που αφορούσαν την συμβολή του σχολείου στη μείωση των ανισοτήτων, δεν υπάρχει αμφιβολία, πως το σχολείο είναι ο σημαντικότερος χώρος για τη μείωση ανισοτήτων, διότι συμβάλει στην καλλιέργεια σεβασμού και συνεργασίας, καθώς και στην αποδοχή του διαφορετικού. Ωστόσο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των ανισοτήτων ποικίλουν. Το πιο σημαντικό κατά την άποψη τους είναι η αντιμετώπιση όλων των μαθητών ισότιμα, ανεξάρτητα από το χρώμα, τη γλώσσα και τη θρησκεία, μέσα σε κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και υποστήριξης. Ακόμα σημαντική θεωρείται η δημιουργία θετικών δεσμών μεταξύ μαθητών και ο σεβασμός προς τη διαφορετική κουλτούρα. Σημαντικές στη μείωση των ανισοτήτων θα ήταν και η διοργάνωση δράσεων, οι οποίες θα αναδείξουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τα ήθη και τα έθιμα τους.

Επιπρόσθετα, το σύνολο των διευθυντών έχει κοινή άποψη αναφορικά με τις προϋποθέσεις και τα προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής η οποία είναι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το κατάλληλο εποπτικό υλικό. Επίσης θα βοηθούσε πολύ η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος, στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών, οι διευθυντές προτείνουν αρχικά την αποδοχή των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών ως απλούς μαθητές, αλλά και την συνεργασία με τους γονείς, ακόμα και σε θέματα εκτός σχολικού πλαισίου. Το ιδανικό για έναν διευθυντή θα ήταν ο εκπαιδευτικός να μιλάει τη γλώσσα των παιδιών, για να μπορεί να συνεννοηθεί και να κατανοεί τα προβλήματα τους, βοηθώντας τα με αυτό τον τρόπο να ενταχθούν πιο εύκολα και πιο ομαλά στη σχολική τάξη.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας συμφωνούν με πολλές πρόσφατες έρευνες, ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες. Όσον αφορά την έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα μας είναι σύμφωνα με την έρευνα της Γρίβα και συνεργατών (2014), η οποία ανέδειξε την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας σημαντικό παράγοντα την έλλειψη προετοιμασίας τους. Η ίδια έρευνα αναδεικνύει ότι η μη ύπαρξη εποπτικού υλικού είναι σημαντικός παράγοντας, το οποίο συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα μας.

Όπως προκύπτει και από τη μελέτη των Γρίβα και συνεργατών (2017), αλλά και των Τζατζάκη και Γρίβα (2018), μεταξύ των ζητημάτων τα οποία φαίνεται να δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων υποδοχής, είναι το θέμα της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών προσφύγων και των εκπαιδευτικών, το οποίο θα μπορούσε να λυθεί με εκπαιδευτικούς οι οποίοι να μιλάνε τη γλώσσα των μαθητών που έρχονται να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο από άλλους πολιτισμούς.

Επίσης από την παρούσα μελέτη, φάνηκε ότι είναι αναγκαία η στελέχωση των τάξεων υποδοχής/ ένταξης με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι απαραίτητο να διαθέτουν υψηλού επιπέδου κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, πριν αναλάβουν καθήκοντα, όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν η Γρίβα και συνεργάτες (2017). Επίσης στα αποτελέσματα μας για την έλλειψη κατάλληλου χώρου και κατάλληλου υλικοτεχνικού υλικού με αποτέλεσμα ο βαθμός ετοιμότητας των σχολικών μονάδων να μην είναι ικανοποιητική, είναι σύμφωνη με την έρευνα της Γρίβα (2017).

6.3 Περιορισμοί και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας, συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 7 διευθυντές, μόνο από την πόλη της Πτολεμαΐδας. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, κατέδειξαν τη μη επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων της Δυτικής Μακεδονίας για την ένταξη προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Προτείνουμε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε περισσότερες περιφέρειες, με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, ώστε να υπάρξει μια πιο σαφής εικόνα. Επίσης, σημαντικό θα ήταν να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις σε περισσότερους διευθυντές και σε σχολεία τα οποία έχουν τμήματα υποδοχής, αλλά και σε σχολεία που δεν έχουν, ώστε να γίνει σύγκριση των απόψεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2012). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). Η δραστηριότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (Αναθεωρημένη Έκδοση). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. και Αβρααμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. και Ευαγγέλου, Μ. (2012). Η εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου έρευνας δράσης για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2019). Επιτυχημένοι ηγέτες και οι προσπάθειες παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39(2005), 39-56.
- Αυλωνίτη, Ε. (2016). *Η Ένταξη των Παιδιών των Μεταναστών στο Γυμνάσιο. Η Συμβολή του Μαθήματος των Θρησκευτικών*(Διπλωματική εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γαλαντόμου, Μ. (2022). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους: Μία ποιοτική έρευνα σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα* (Μεταπτυχιακή Δοατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ανάγκη δημιουργίας μίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο: Χ.

Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφόντος, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Γεροσίμου, Ε. (2019). Ενδυναμώνοντας τις «φωνές» των παιδιών στο πλαίσιο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μία αλλαγή στην εκπαίδευση (Τόμος 1): Εκπαιδευτική διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δήμα, Ε. (2012). *Η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η περίπτωση του 2ου Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Ιωαννίνων (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Φιλοσοφική Σχολή: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ένγκελς (2010). *Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Ερμογένους, Κ. και Παντέλα, Σ. (2013). Διδάσκοντας τις λαϊκές ιστορίες στο δημοτικό σχολείο: Μία πρόταση για προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Στο: Π. Αγγελίδης και Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση & Χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη - Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2020 (6), 5-11.
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(1), 182-199.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα Δίκτυα Συμμετοχής* (Διδακτορική Διατριβή). ΝΟΠΕ: ΕΚΠΑ.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ και Δ. Μαυροσκούφης(επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία
- Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2020 (6), 12-29.
- Κουτσελίνη, Μ. και Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ. έκδ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα
- Μανιάτης, Π. (2009). Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα: Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση*, 11-12, 48-75.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπακιρτζή, Ι. (2017). *Μία Έρευνα – Δράσης για την Προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, μέσω της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση και της Ολικής Ποιότητας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών.

- Μπαμπάλης, Θ. και Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης και Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μπουραντάς, Κ.Δ. (2002). *Μανατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ζετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. ΑΠΘ, ΕΠΠΑΣ: Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντέλη, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Ντίνας, Κ. και Γρίβα, Ε. (2017). (Διά/πολύ)πολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δευτερης γλώσσας. Διδακτικές πρακτικές προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη - Μαλλίδη (επιμ.), *Ελληνική γλώσσα, Πολιτισμός και Μ.Μ.Ε.* Αθήνα: GUTENBERG.
- Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

- Σακκά, Δ. (2010). Η έρευνα δράσης ως μέσο επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο Στ. Παπαστάμου, Γ. Προδρομίτης & Β. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνική σκέψη, νόηση και συμπεριφορά: 29 Έλληνες κοινωνικοί ψυχολόγοι ανα-κρίνουν την επιστήμη τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Στασινός, Δ. Π. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2020α). *Ψυχοπαθολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία και Συμπερίληψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεωνίδου, Σ. (2019). *Απόψεις Εκπαιδευτικών για την ένταξη και εκπαίδευση νεομεταναστών-προσφύγων μαθητών με δυσκολίες μάθησης* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Νηπιαγωγών: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Θεωρία και Έρευνα*(Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα: Δ.Π.Θ.
- Τζίμα, Π. (2011). *Διαπολιτισμικά Σχολεία (έρευνα με υποκείμενα παιδιά γυμνασίου καιλυκείου)*. Αθήνα: Τμήμα Μεταναστευτικής Πολιτικής, ΕθνικόΚέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.).
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη & Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη. Μέθοδοι διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ. και Αγγελίδης, Π. (2019). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το διαπολιτισμικό κράτος προς το διαπολιτισμικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 11, 6-7.

- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π., Αγγελίδης & Χ., Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2019). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ. και Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο: πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σάϊτα.
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. 12ο Διεθνές Συνέδριο ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.
- Χρυσικού, Β. (2017). Διδασκαλία Μαθηματικών σε μαθητές με νοητική αναπηρία: Μάθηση σε αυθεντικά περιβάλλοντα με την υποστήριξη γονέων και σχολείου. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, (10), 73–90. Διαθέσιμο από: doi:10.12681/enedim.15224.
- www.athensvoice.gr (2022). Σχολεία: Πώς θα γίνει η ένταξη προσφυγόπουλων από την Ουκρανία. Ανακτήθηκε από: <https://www.athensvoice.gr/epikairoτητα/ellada/750342/sholeia-pos-tha-ginei-i-entaxi-prosfygo-pouylon-apo-tin-oykrania/>.

Ξενόγλωσση

- Alvesson, M. (2012). *Understanding Organizational Culture*. UK: Sage Publications LTD.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2004). Action research Developing inclusive practice and transforming cultures. In: F. Armstrong & M. Moore, *Action Research for Inclusive Education. Changing places, changing practice, changing minds*. London & New York: Routledge Falmer.
- Banks, A. J. & McGee Banks, A. C. (2009). Multicultural education. Issues and perspectives. UK: Wiley.
- Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. In: R. M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bleicher, R. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40 (5), 802–821. Available from: doi: [10.1080/19415257.2013.842183](https://doi.org/10.1080/19415257.2013.842183).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: a guide to school development by inclusive values* (4th edition). Cambridge: Index for inclusion network.
- Bosworth, K., García, R.A., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 17, 354 - 366.
- Boyles, D., Carusi, T. & Attick, D. (2009). Historical and Critical Interpretations of Social Justice. In: W., Ayers, T. M., Quinn, D., Stovall (eds.), *Handbook of Social Justice in Education*.
- Bush, T. (2010). Editorial: The Significance of Leadership Theory. *Educational Administration & Leadership*, 38(3), 266-270.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Exeter: Cromwell Press Ltd.

- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Cole, N.S. (1990). *Conceptions of Educational Achievement*. *Educational Researcher*, 19 (3), 2-7.
- Crichton, M.T., Lauche, K. & Flin, R. (2005). Incident Command Skills in the Management of an Oil Industry Drilling Incident: a Case Study. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 13 (3), 116-128.
- Council of Europe (2001). *A common European framework of reference for languages: Learning teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denis, J.-L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211–283.
- Dusi, P., Rodorigo, M. & Aristo, P. A. (2017). Teaching in our Society: Primary Teachers and Intercultural Competencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237 (2017) 96 – 102. Available from: doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.045.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Greenberg, G. & Baron, R.A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hajisoteriou, C. (2011) Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education*, 1–19.
- Hajisoteriou, C. (2012). *Intercultural Education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms*. *Intercultural Education*, 23 (2), 133-146.
- Hajisoteriou, C. (2013). *Duty calls for interculturalism: How do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus?*. *Teacher Development*, 17 (1), 107-126.

- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014). Facing the Challenge: School Leadership in intercultural schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 42(2), 66-83. Ανακτήθηκε από: [10.1177/1741143213502194](https://doi.org/10.1177/1741143213502194).
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016). *The Globalization of Intercultural Education: The politics of macro- micro integration*. London: Palgrave Macmillan.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides, P. (2017). Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings. *British Educational Research Journal*, 43(2), 330-349. Ανακτήθηκε από : [10.1002/berj.3266](https://doi.org/10.1002/berj.3266).
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: The National Center on Accessing the General Curriculum.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 63-76.
- House, J. (2007). What is an intercultural speaker? In Soler, E. A. & Safont Jorda, M. P. (Eds.), *Intercultural language learning and language use* (pp.7-21). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Henderson, L. (2017). “Someone had to have faith in them as professionals”: An evaluation of an action research project to develop educational leadership across the early years. *Educational Action Research*, 25(3), 387–401.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational Leadership, Perception, and the Impact of Power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418–428.
<https://doi.org/10.1177/105960117900400404>
- Hunsinger, R. P. (2006). Culture and cultural identity in intercultural technical communication. *Technical Communication Quarterly*, 15(1), 31-48.

- Kapenieks, J. (2016). Educational Action Research to Achieve the Essential Competencies of the Future. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 95-110. Ανακτήθηκε από: [10.1515/jtes-2016-0008](https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0008).
- Krell, D.&Dana, N. (2012). Facilitating action research: a study of coaches, their experiences, and their reflections on leading teachers in the process of practitioner inquiry. *Professional development in education*, 38 (5), 827–844. Ανακτήθηκε από : [10.1080/19415257.2012.666052](https://doi.org/10.1080/19415257.2012.666052).
- Lambert, S. (2011) Sustainable Leadership and the implications for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 131– 148.
- Lee, D. (2011). Korean and foreign students’ perceptions of the teacher’s role in a multicultural online learning environment. *Educational Technology Research & Development*, 59(6), 913-935.
- Lord, R. G., Brown, D. J., & Freiberg, S. J. (1999). Understanding the dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78(3), 167–203. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1006/obhd.1999.2832>.
- Lucas, S. R. & Beresford, L. (2010). Naming and classifying: Theory, Evidence, and Equity in Education. *Review of Research in Education*, 34, 25-84.
- Maniatis, P. (2012). Critical Intercultural Education: Necessities and prerequisites for its development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 156-167.
- McConnell, A., & Drennan, L. (2006). Mission Impossible? Planning and Preparing for Crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 14(2), 59–70. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2006.00482.x>.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2): 146-159. Ανακτήθηκε από: [10.1080/13603116.2016.1223184](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184).

- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209. Ανακτήθηκε από: [10.1080/09650792.2018.1436081](https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081).
- Mitchell, S. N., Reilly, R.C.&Logue, M.E. (2009). *Benefits of collaborative action research for the beginning teacher*. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2),344-349. ISSN 0742-051X.
- Mockler, N.& Groundwater-Smith, S. (2015). Seeking for the unwelcome truths: beyond celebration in inquiry-based teacher professional learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(5), 603-614. Ανακτήθηκε από : [10.1080/13540602.2014.995480](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995480).
- Moya, P.M.L. (2002). *Learning from experience: Minority identities, multicultural struggles*. Berkeley: University of California Press.
- Muffet-Willett, S. & Kruse, S. (2009). Crisis leadership: Past research and future directions. *Journal of Business Continuity & Emergency Planning*, 3 (3),248- 258.
- Muffet-Willett, S. & Kruse, S. (2009). Crisis leadership: Past research and future directions. *Journal of Business Continuity & Emergency Planning*, 3 (3),248- 258.
- Nguyen, T. L. (2013). Integrating culture into Vietnamese university EFL teaching: A critical ethnography study. *Electronic Theses and Dissertations*. Auckland University of Technology, New Zealand.
- Palaiologou, N. & Dietz, G. (2012). *.Mapping the broad field of Multicultural and Intercultural Education worldwide: Towards the development of a new citizen upon Tyne*: Cambridge Scholars Publishing.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 690–707. <https://doi.org/10.1177/1741143220932585>

- Polychroniou, P. (2009). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors: The impact on team effectiveness. *Team Performance Management* 15(7/8):343-356. [10.1108/13527590911002122](https://doi.org/10.1108/13527590911002122).
- Perrenoud, P. (2015). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- Rinaldi, C., Averill, O.H. & Stuart, S. (2011). Response to Intervention: Educators' Perceptions of a Three-year RTI Collaborative Reform Effort in an Urban Elementary School. *Journal of Education*, 191 (2), 43–53. Ανακτήθηκε από: [doi:10.1177/002205741111910020](https://doi.org/10.1177/002205741111910020).
- Safa, M.A. & Tofghi, S. (2021). Intercultural communicative competence beliefs and practices of Iranian pre-service and in-service EFL teachers. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 164-175.
- Tapper, A. (2013). A Pedagogy of Social Justice Education: Social Identity Theory, Intersectionality, and Empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(4), 411-445.
- Theodorou, E. (2010). Constructing the 'Other' Politics and Policies of Intercultural Education in Cyprus. In: L. Vega (ed.), *Empires, Post-Coloniality and Interculturality*. New Challenges for Comparative Education. Spain: University of Salamanca.

Παράρτημα 1

1^η Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

Ερευνητής: Καλημέρα, σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνα μου.

Διευθυντής : Καλημέρα σας.

Ε. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Δ: 22

Ε. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως Διευθυντής/τρια;

Δ: 12

Ε. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Εάν ναι με ποιον τρόπο έχετε επιμορφωθεί, τι εμπειρία έχετε από τα σχολεία που υπηρετήσατε;

Δ: Ναι, έχω επιμορφωθεί κάνοντας σεμινάριο επί πληρωμή, αλλά αυτό θα έπρεπε να γινόταν μέσα από το σχολείο χωρίς ατομικά έξοδα, μέσω του Υπουργείου Παιδείας.

Ε. Έχετε εργαστεί σε διαπολιτισμικό σχολείο, σε δομές προσφύγων; (εάν ναι πόσα χρόνια;)

Δ: Στο σχολείο μου εδώ και 12 χρόνια που είμαι διευθύντρια, κάθε χρόνο έχουμε τάξη υποδοχής.

Ε. Ποιο ρόλο θεωρείται ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι σχολικές μονάδες στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής;

Δ: Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής είναι πολύ σημαντικός, γιατί το τμήμα ένταξης και υποδοχής είναι ο χώρος όπου γίνεται η πρώτη προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά - πρόσφυγες στο νέο τους περιβάλλον.

Ε. Ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, της οποία ηγείστε, σχετικά με τη διαχείριση και την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;

Δ: Ο βαθμός της σχολικής μονάδας της οποίας ηγούμαι, θεωρώ πως είναι μέτριος, χρειάζεται μεγαλύτερη οργάνωση.

Ε. Τι πιστεύετε ότι απαιτείται για τη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής στη σχολική σας μονάδα;

Δ: Θεωρώ πως βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία τάξης υποδοχής αποτελεί το καταρτισμένο προσωπικό, ώστε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ανάγκες των παιδιών.

Ε. Το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί / μπόρεσε να ανταποκριθεί στη δημιουργία τάξης υποδοχής;

Δ: Για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα τμήμα υποδοχής στο σχολείο, θα πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι να είναι καταρτισμένοι, ώστε να διαχειριστούν με σωστό τρόπο τους πρόσφυγες μαθητές, κατάσταση η οποία δεν επικρατεί στα ελληνικά σχολεία. Επίσης θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί που είναι ήδη στο σχολείο να επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικότητας, μέσα από σεμινάρια και επιμορφώσεις.

Ε. Μπορεί το σχολείο να συμβάλει στην μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων; Αν ναι, με ποιους τρόπους το σχολείο μπορεί να συμβάλει ;

Δ: Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό, διότι είναι η πρώτη επαφή των παιδιών- προσφύγων, αλλά και των παιδιών της πλειονότητας με διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές κουλτούρες. Οπότε μέσα από τη συνύπαρξη στο σχολείο μπορούν να μειωθούν τα στερεότυπα, με αποτέλεσμα τη μείωση ανισοτήτων και τον σεβασμό προς το διαφορετικό, θα έλεγα πως είναι το καταλληλότερο μέρος.

Ε. Υπήρξε αντίδραση των γονέων στη δημιουργία του τμήματος υποδοχής με αποτέλεσμα την αύξηση των ανισοτήτων;

Δ: Οι γονείς θα αντιδρούν πάντα, το σημαντικό για εμένα είναι να υπάρχει ένα καλό κλίμα με τους γονείς των μαθητών από παλαιότερα χρόνια και μόλις φτάσουμε στη δημιουργία τμήματος υποδοχής να μη δημιουργηθούν προβλήματα, αλλά και να υπάρξουν κάποιες λίγες αντιδράσεις να μπορέσουν να λυθούν και να υπάρξει κατανόηση και από τις δύο μεριές.

Ε. Ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις – τα προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής κατά το κανονικό σχολικό ωράριο;

Δ: η πιο σημαντική προϋπόθεση για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων είναι η συνεχής επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα απ' το αν αναλάβουν τμήμα υποδοχής ή όχι, διότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικότητας, για να βοηθήσουν και να στηρίξουν τους μαθητές στην προσπάθεια ένταξης τους στο σχολικό περιβάλλον.

Ε. Ποια θα ήταν η πρότασή σας για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών;

Δ: Πιστεύω, ότι χρειάζεται επιμόρφωση και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και επιμόρφωση για τη διοίκηση, όπως και ο άμεσος διορισμός μονίμων εκπαιδευτικών, για να στελεχωθούν τα τμήματα υποδοχής, για να μπορέσει να γίνει ομαλά και από την αρχή η σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών στη γενική τάξη.

2^η Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

Ερευνητής: Καλημέρα, σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνα μου.

Διευθυντής : Καλημέρα σας.

Ε. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Δ: 27

Ε. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως Διευθυντής/τρια;

Δ: 9

Ε. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Εάν ναι με ποιον τρόπο έχετε επιμορφωθεί, τι εμπειρία έχετε από τα σχολεία που υπηρετήσατε;

Δ: Ναι, έχω επιμορφωθεί από σεμινάρια επί πληρωμή, εξ' αποστάσεως σε γνωστό Πανεπιστήμιο, αλλά και από διάφορες επιμορφώσεις μέσω διευθύνσεων.

Ε. Έχετε εργαστεί σε διαπολιτισμικό σχολείο, σε δομές προσφύγων; (εάν ναι πόσα χρόνια;)

Δ: Όχι, δεν έχω διδάξει σε σχολείο με μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές, αλλά έχω διδάξει σε σχολείο με μαθητές από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Ε. Ποιο ρόλο θεωρείται ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι σχολικές μονάδες στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής;

Δ: είναι σημαντικός, γι' αυτό οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να πιέσουν ώστε να δημιουργηθούν τμήματα ένταξης και υποδοχής και στη συνέχεια να φροντίζουν για την εύρυθμη λειτουργία τους, με καταρτισμένο προσωπικό.

Ε. Ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, της οποία ηγείστε, σχετικά με τη διαχείριση και την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;

Δ: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να ανταποκριθούν αν και μια τέτοια προοπτική τους τρομάζει

Ε. Τι πιστεύετε ότι απαιτείται για τη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής στη σχολική σας μονάδα;

Δ: πιστεύω ότι χρειάζεται κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, κατάλληλος χώρος και καλά προετοιμασμένο υλικό διδασκαλίας, ώστε να δημιουργηθεί ένα τμήμα ένταξης το οποίο θα λειτουργήσει σωστά.

Ε. Το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί / μπόρεσε να ανταποκριθεί στη δημιουργία τάξης υποδοχής;

Δ: Έως και φέτος δεν έχει γίνει αναφορά στο σχολείο μας για δημιουργία τμήματος υποδοχής, διότι δεν έχουμε πρόσφυγες μαθητές, αλλά θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη νέα κατάσταση που θα βρεθούν

Ε. Μπορεί το σχολείο να συμβάλει στην μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων; Αν ναι, με ποιους τρόπους το σχολείο μπορεί να συμβάλει ;

Δ: Το σχολείο είναι ο χώρος όπου συνυπάρχουν μαθητές διαφόρων πολιτισμών. Εκεί αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Όλοι τους αντιμετωπίζονται ή πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ίσοι και να γίνονται αποδεκτοί από τη σχολική κοινότητα. Βασικές προϋποθέσεις για τα παραπάνω αποτελούν ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοκατανόηση, η αποδοχή της διαφοροτικότητας, η ενσυναίσθηση κ.α.

Ε. Υπήρξε αντίδραση των γονέων στη δημιουργία του τμήματος υποδοχής με αποτέλεσμα την αύξηση των ανισοτήτων;

Δ: Στο σχολείο που υπηρετώ δε λειτουργεί τμήμα υποδοχής. Αλλά πιστεύω ότι δεν θα υπήρχαν αντιδράσεις, διότι με συνεννόηση και συζήτηση όλα μπορούν να λυθούν.

Ε. Ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις – τα προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής κατά το κανονικό σχολικό ωράριο;

Δ: Για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων μαθητών είναι απαραίτητη η έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών, από την αρχή της χρονιάς και όχι στα μέσα, γιατί δεν μπορεί να είναι εύρυθμη η λειτουργία τους

Ε. Ποια θα ήταν η πρότασή σας για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών;

Δ: Η πρότασή μου για την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών είναι, ιδανικά ο/η εκπαιδευτικός να μιλά την γλώσσα των μαθητών/τριων και στη συνέχεια η σταδιακή ενσωμάτωσή τους στην γενική τάξη όπου θα έχει καλλιεργηθεί ο σεβασμός, η συνεργασία και η υποστήριξη.

Παράρτημα 2

Ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων

Συνέντευξη 1η

1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί
Διευθυντής 1	
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΚΕΕΜΠ = Καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές.
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές. ΕΜΣΔΕ = Επιμορφώσεις από συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	ΠΣΡΣΜ = Πολύ σημαντικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων.

2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Κατηγορίες	Κωδικοί
4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΔΕΜΒΕ =Δεν είναι μεγάλος ο βαθμός ετοιμότητας. ΜΕΥΠ =Μη επαρκείς υποδομή.
5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΔΧΣΜ = Διαθεσιμότητα χώρου στη σχολική μονάδα. ΚΦΤΧ = Κατάλληλα φτιαγμένος χώρος.
6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής.	ΜΕΚΔ =Μη επαρκή κατάρτιση δασκάλων.

3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Κατηγορίες	Κωδικοί
------------	---------

7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΦΣΜΒ = Φυσικά σε μεγάλο βαθμό.
8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΑΟΤΜΙ = Αντιμετώπιση όλων των μαθητών ισότιμα. ΔΔΓΗΕ = Δημιουργία δράσεων για ήθη και έθιμα.
9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΣΤΔΛΤΥ = Στο σχολείο δε λειτουργεί τμήμα υποδοχής.

Συνέντευξη 2η

1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί
Διευθυντής 2	
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΚΕΕΜΠ = Καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές.
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές.
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	ΠΣΡΣΜ = Πολύ σημαντικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων. ΤΕΧΠΠΕΠ = τμήμα ένταξης ο χώρος όπου γίνεται η πρώτη προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά - πρόσφυγες στο νέο τους περιβάλλον.

2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Κατηγορίες	Κωδικοί
------------	---------

4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΧΒΕΣΧΜ = Χαμηλός βαθμός ετοιμότητας σχολικής μονάδας.
5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΚΤΡΣΠ =Καταρτισμένο προσωπικό. ΣΣΜΕ =Σεβασμός προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. ΚΦΤΧ = Κατάλληλα φτιαγμένος χώρος.
6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής.	ΕΕΘΔ =Επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. ΚΠΑΤΕ =Καταβολή προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς.

3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Κατηγορίες	Κωδικοί
7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΦΣΜΒ = Φυσικά σε μεγάλο βαθμό.
8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΑΟΤΜΙ = Αντιμετώπιση όλων των μαθητών ισότιμα. ΑΑΤΣΚ = Αποδοχή από τη σχολική κοινότητα. ΑΠΜΑΟΜ = Αποδοχή προσφύγων μαθητών από όλους τους μαθητές.
9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΔΘΥΑΝ = Δεν θα υπήρχαν αντιδράσεις. ΣΤΔΛΤΥ = Στο σχολείο δε λειτουργεί τμήμα υποδοχής.

4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Κατηγορίες	Κωδικοί
10. Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό ΚΤΕΥ = Κατάλληλο εποπτικό υλικό
11. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών	ΕΠΕΚΠ = Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό

1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί
Διευθυντής 3	
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΕΣΔΣΧ = Εμπειρία σε πολυπολιτισμικό σχολείο.
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΕΠΣΠ = Επιμόρφωση στο πανεπιστήμιο. ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές.
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	ΠΣΡΣΜ = Πολύ σημαντικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων.

2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Κατηγορίες	Κωδικοί
4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΧΒΕΣΧΜ = Χαμηλός βαθμός ετοιμότητας σχολικής μονάδας.
5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΥΚΑΕΚ = Ύπαρξη κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς. ΚΦΤΧ = Κατάλληλα φτιαγμένος χώρος. ΚΤΥΔ = Κατάλληλο υλικό διδασκαλίας. ΑΝΓΕ = Ανάγκη για επιμόρφωση.
6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής.	ΕΕΘΔ =Επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. ΜΑΔΤΥ = Μη αναφορά για δημιουργία τμήματος υποδοχής.

3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Κατηγορίες	Κωδικοί
7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΦΚΜΠ = Φυσικά και μπορεί.

8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΣΧΕΠ = Συνεχείς επιμορφώσεις ΑΥΚΕ = Αρκετή υπομονή και επιμονή. ΑΣΣΔΚ = Απόλυτο σεβασμό στη διαφορετική κουλτούρα.
9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΕΑΓΜΤ = Έντονη αντίδραση για μεικτά τμήματα. ΥΑΥΠ = Ύπαρξη αντιδράσεων υπάρχει πάντα. ΑΝΑΝΤ = Αντιμετώπιση αντιδράσεων.

4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Κατηγορίες	Κωδικοί
10. Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο	ΣΤΕΕ = Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. ΣΤΕΚ = Στήριξη των εκπαιδευτικών
11. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών	ΕΠΕΚ = Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών ΕΠΔΘ = Επιμορφώσεις διευθυντών ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό

Συνέντευξη 4η

1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί
Διευθυντής 4	
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΚΕΕΜΠ = Καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές.
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΚΕΣΔΕ = Καμία επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές.
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	ΠΣΡΣΜ = Πολύ σημαντικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων. ΠΣΜΔΤΕ =Πίεση σχολικών μονάδων για δημιουργία τμημάτων ένταξης και υποδοχής.

2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Κατηγορίες	Κωδικοί
4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΟΕΚΝΑ = Οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να ανταποκριθούν.
5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΚΤΡΣΠ =Καταρτισμένο προσωπικό. ΣΣΜΕ =Σεβασμός προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. ΚΦΤΧ = Κατάλληλα φτιαγμένος χώρος. ΚΤΥΔ = Κατάλληλο υλικό διδασκαλίας.
6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΕΕΘΔ =Επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. ΜΕΚΔ =Μη επαρκή κατάρτιση δασκάλων.

3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Κατηγορίες	Κωδικοί
7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΑΜΝΑΜΑ = Αναμφίβολα μπορεί να μειώσει τις ανισότητες.
8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΣΧΕΠ = Συνεχείς επιμορφώσεις ΕΝΤΕΝ = Έντονη ενσυναίσθηση ΔΘΔΜΜ = δημιουργία θετικών δεσμών μεταξύ μαθητών. ΚΥΚΑ = Κλίμα υποστήριξης και αλληλοβοήθειας.
9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΥΑΥΠ = Ύπαρξη αντιδράσεων υπάρχει πάντα. ΑΝΑΝΤ = Αντιμετώπιση αντιδράσεων.

4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Κατηγορίες	Κωδικοί
10. Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό ΣΤΕΕ = Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. ΥΕΓΜΕ = Υπεύθυνη ενημέρωση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών.
11. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών	ΕΠΕΚΠ = Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών ΣΕΣΓΤ = Σταδιακή ενσωμάτωση στη γενική τάξη ΙΕΝΜΤΓ = Ιδανικά ο εκπαιδευτικός να μιλάει τη γλώσσα τους. ΚΣΒΣΥ =Καλλιέργεια σεβασμού, συνεργασίας, υποστήριξης.

Συνέντευξη 5η

1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί
Διευθυντής 5	
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΕΑΣΤΥ = Εμπειρία από το σχολείο με τάξη υποδοχής.
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές. ΕΣΔΕ = Επιμόρφωση από σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ΕΜΔ = Επιμορφώσεις μέσω διεύθυνσης.
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	ΠΣΡΣΜ = Πολύ σημαντικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων.

2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Κατηγορίες	Κωδικοί
4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΔΕΜΒΕ =Δεν είναι μεγάλος ο βαθμός ετοιμότητας. ΜΚΚΟ =Μεγαλύτερη και καλύτερη οργάνωση.
5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΔΧΣΜ = Διαθεσιμότητα χώρου στη σχολική μονάδα. ΚΤΡΣΠ =Καταρτισμένο προσωπικό. ΣΣΜΕ =Σεβασμός προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. ΚΦΤΧ = Κατάλληλα φτιαγμένος χώρος. ΚΤΥΔ = Κατάλληλο υλικό διδασκαλίας. ΕΠΕΚ = Έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών. ΑΝΓΕ = Ανάγκη για επιμόρφωση.
6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΚΑΤΔ = Καθοδήγηση από τη διεύθυνση. ΜΕΚΔ =Μη επαρκή κατάρτιση δασκάλων.

3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Κατηγορίες	Κωδικοί
------------	---------

7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΦΚΜΠ = Φυσικά και μπορεί.
8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΔΜΔΔ = Δημιουργία διαφόρων δράσεων. ΣΧΕΠ = Συνεχείς επιμορφώσεις ΕΝΤΕΝ = Έντονη ενσυναίσθηση ΑΥΚΕ = Αρκετή υπομονή και επιμονή.
9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΕΑΓΜΤ = Έντονη αντίδραση για μεικτά τμήματα.

4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Κατηγορίες	Κωδικοί
10. Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό ΚΤΕΥ = Κατάλληλο εποπτικό υλικό ΣΤΕΕ = Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. ΥΕΥΚ = Ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος
11. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό ΤΠΓΣΓ = Ταυτόχρονη προσέγγιση των γονέων με στήριξη ΚΣΒΣΥ = Καλλιέργεια σεβασμού, συνεργασίας, υποστήριξης.

Συνέντευξη 6η

Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί
Διευθυντής 6	
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΚΕΕΜΠ = Καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές.
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΚΕΣΔΕ = Καμία επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές.
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων	ΚΡΣΜ = Καθοριστικός ο ρόλος των σχολικών

στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	μονάδων. ΤΣΒΕΠΜ =Το σχολείο πρέπει να βοηθάει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών.
--	--

2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Κατηγορίες	Κωδικοί
4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΔΕΜΒΕ =Δεν είναι μεγάλος ο βαθμός ετοιμότητας. ΜΕΥΠ =Μη επαρκείς υποδομή.
5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΣΣΜΕ =Σεβασμός προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. ΚΦΤΧ = Κατάλληλα φτιαγμένος χώρος. ΚΤΥΔ = Κατάλληλο υλικό διδασκαλίας.
6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΕΕΘΔ =Επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. ΜΕΚΔ =Μη επαρκή κατάρτιση δασκάλων.

3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Κατηγορίες	Κωδικοί
7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΦΚΜΠ = Φυσικά και μπορεί.
8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΔΘΔΜΜ = δημιουργία θετικών δεσμών μεταξύ μαθητών. ΚΥΚΑ = Κλίμα υποστήριξης και αλληλοβοήθειας. ΑΣΣΔΚ = Απόλυτο σεβασμό στη διαφορετική κουλτούρα. ΑΚΣΜΜ = Αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ μαθητών.
9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΥΑΥΠ = Ύπαρξη αντιδράσεων υπάρχει πάντα. ΚΚΑΜΓ = Καλό κλίμα με τους γονείς.

4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Κατηγορίες	Κωδικοί
10. Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό ΥΞΥΚ = Ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος ΕΑΝΥ = Έγκαιρη ανάληψη υπηρεσίας
11. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και	ΕΠΕΚΠ = Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών

εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων
μαθητών

ΜΝΔΕ= Μόνιμος διορισμός εκπαιδευτικών για
τα τμήματα υποδοχής

ΚΤΑΠ= Καταρτισμένο προσωπικό

ΑΜΠΙΑΜ= Αποδοχή μεταναστών/προσφύγων
ως απλούς μαθητές

Συνέντευξη 7η

1. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

Κατηγορίες	Κωδικοί
Διευθυντής 7	
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές	ΕΕΕΜΠ = Ελάχιστη εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες.
2. Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	ΚΕΔΕΠ =Καμία εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες μαθητές. ΕΣΔΕ = Επιμόρφωση από σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ΕΜΣΔΕ = Επιμορφώσεις από συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
3. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής	ΚΡΣΜ = Καθοριστικός ο ρόλος των σχολικών μονάδων. ΤΣΒΕΠΜ =Το σχολείο πρέπει να βοηθάει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών.

2. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.

Κατηγορίες	Κωδικοί
4. Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.	ΔΕΜΒΕ =Δεν είναι μεγάλος ο βαθμός ετοιμότητας. ΜΚΚΟ =Μεγαλύτερη και καλύτερη οργάνωση.
5. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΙΑΝΠΣΑΜ = Ικανοποιητική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. ΣΣΜΕ =Σεβασμός προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. ΚΤΥΔ = Κατάλληλο υλικό διδασκαλίας.
6. Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΕΕΘΔ =Επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. ΜΕΚΔ =Μη επαρκή κατάρτιση δασκάλων.

3. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας.

Κατηγορίες	Κωδικοί
7. Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΦΚΜΠ = Φυσικά και μπορεί.
8. Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΔΜΔΔ = Δημιουργία διαφόρων δράσεων. ΣΧΕΠ = Συνεχείς επιμορφώσεις ΕΝΤΕΝ = Έντονη ενσυναίσθηση ΑΥΚΕ = Αρκετή υπομονή και επιμονή.
9. Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και η συμβολή στην αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων.	ΕΑΓΜΤ = Έντονη αντίδραση για μεικτά τμήματα.

4. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.

Κατηγορίες	Κωδικοί
10. Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό ΚΤΕΥ = Κατάλληλο εποπτικό υλικό ΣΤΕΕ = Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. ΥΞΥΚ = Ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος
11. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών	ΚΤΑΠ = Καταρτισμένο προσωπικό ΤΠΓΣΓ = Ταυτόχρονη προσέγγιση των γονέων με στήριξη ΚΣΒΣΥ = Καλλιέργεια σεβασμού, συνεργασίας, υποστήριξης.

Παράρτημα 3

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θεματικοί Άξονες	Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερωτήσεις Συνέντευξης
<p>Φύλο.....</p> <p>Ηλικία:</p> <p>20-30</p> <p>31-40</p> <p>41-50</p> <p>> 50</p>		<p>1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;</p> <p>2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως Διευθυντής/τρια;</p>
<p>A. Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον</p>	<p>✧ Εκπαιδευτική εμπειρία σε μετανάστες / πρόσφυγες μαθητές</p> <p>➤ Εμπειρία / επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</p> <p>5. Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής</p>	<p>1. Έχετε εργαστεί σε διαπολιτισμικό σχολείο, σε δομές προσφύγων;</p> <p>2. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;</p> <p>3. Ποιο ρόλο θεωρείται ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι σχολικές μονάδες στη λειτουργία τμήματος ένταξης και υποδοχής</p>
<p>B. Ο βαθμός ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της τάξης υποδοχής.</p>	<p>➤ Βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p> <p>Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής</p>	<p>4. Ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, της οποίας ηγείστε</p> <p>5. Τι πιστεύετε ότι απαιτείται για τη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής στη σχολική σας μονάδα;</p> <p>6. Το υπάρχον εκπαιδευτικό</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ανταπόκριση εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία τάξης υποδοχής 	προσωπικό μπόρεσε να ανταποκριθεί στη δημιουργία τάξης υποδοχής;
Γ. Μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της συμβολής της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Συμβολή του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων ➤ Τρόποι συμβολής του σχολείου στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων ➤ Πρόκληση αντιδράσεων των γονέων των μαθητών και αύξηση των πολιτισμικών ανισοτήτων 	<p>7. Μπορεί το σχολείο να συμβάλει στην μείωση των ανισοτήτων;</p> <p>8. Αν ναι, με ποιους τρόπους το σχολείο μπορεί να συμβάλει ;</p> <p>9. Υπήρξε αντίδραση των γονέων με αποτέλεσμα την αύξηση των ανισοτήτων;</p>
Δ. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Προϋποθέσεις και προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό ωράριο. ➤ Προτάσεις για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών 	<p>10. Ποιες πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις – τα προαπαιτούμενα για τη λειτουργία τμημάτων υποδοχής κατά το κανονικό σχολικό ωράριο;</p> <p>11. Ποια θα ήταν η πρότασή σας για την ομαλή ένταξη και εκπαιδευτική διαχείριση των προσφύγων μαθητών;</p>

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο της έρευνας που πραγματοποιώ

στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με θέμα τη "διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον". Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

A. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

Θέση:

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Χρόνια υπηρεσίας

1- 10

11- 20

21+

Τίτλοι σπουδών:

Πτυχίο παιδαγωγικού

Μεταπτυχιακό στον τομέα της διαπολιτισμικότητας

Διδακτορικό στον τομέα της διαπολιτισμικότητας

Μεταπτυχιακό σε άλλο αντικείμενο

Διδακτορικό σε άλλο αντικείμενο

Τίποτα από τα παραπάνω

Ειδικότητα

.....

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ναι

Όχι

Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

Ναι

Όχι

Έχετε πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας;

Ναι

Όχι

B. Ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτικών

1) Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι είστε καταρτισμένοι να διαχειριστείτε μια πολυπολιτισμική τάξη;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2) Πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε προβληματικές καταστάσεις σε μεικτές τάξεις;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3) Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4) Πόσο θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα καθήκοντα μιας μεικτής τάξης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

5) Θεωρείτε ότι μπορείτε να υιοθετήσετε πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να διδάξετε σε πρόσφυγες μαθητές;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

6) Πιστεύετε ότι είστε σε θέση να αποδεχτείτε τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

7) Θεωρείτε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Γ. Διδακτικές πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Γ1. Σε τι βαθμό θα χρησιμοποιούσατε τις παρακάτω διαπολιτισμικές πρακτικές για την ένταξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

α) Συμπερίληψη και συνεργασία σε ομάδα

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολυ

β) Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολυ

γ) Έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολυ

δ) Ενθάρρυνση του μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολυ

ε) Συνεργασία και επικοινωνία ακόμη και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολυ

Γ2. Σε τι βαθμό θα χρησιμοποιούσατε τις παρακάτω συμπεριληπτικές πρακτικές;

α) Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

β) Καθολική σχεδίαση του μαθήματος για κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

γ) Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

δ) Εμπλοκή γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών για πιο αποτελεσματική διδασκαλία.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ε) Χρήση προηγούμενων γνώσεων.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Γ3. Πόσο πιστεύεται ότι θα βοηθούσαν οι παρακάτω στρατηγικές στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία;

α) Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

β) Εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, ως δεύτερη γλώσσα.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

γ) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

δ) Μέθοδος project

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ε) Εξατομικευμένη διδασκαλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Δ. Δυσκολίες εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Δ1. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε τις παρακάτω δυσκολίες των προσφύγων μαθητών κατά την ένταξη τους στη σχολική τάξη;

α) Επικοινωνία με τους μαθητές

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

β) Διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

γ) Ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

δ) Συμπεριφορά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Ε. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Ε1. Σε ποιες από τις παρακάτω διαπολιτισμικές θεματικές θεωρείτε ότι χρειάζεσαστε επιμόρφωση;

α) Γενικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

β) Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις μεικτής σύνθεσης.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

γ) Προβλήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

δ) Σύγχρονοι μεθόδοι διδασκαλίας.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ε) Εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα διδασκαλίας.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

στ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ζ) Εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ