



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΜΣ:
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ & ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ
&
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θεωρία και Πράξη:

Στα σχολεία 1^ο βάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 4
1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	
1.1 Πολυπολιτισμικές τάξεις στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και ο νόμος 2413/1996	σελ. 5
1.2 Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης	σελ. 8
2. ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	σελ. 10
3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ	
3.1 Πολυπολιτισμικότητα (πολύ - κουλτουραλισμός)	σελ. 11
3.2 Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική παιδαγωγική / αγωγή / εκπαίδευση	σελ. 12
3.3 Μετανάστευση / μετανάστης / αλλοδαπός	σελ. 13
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
4.1 Αφομοιωτικό πρότυπο	σελ. 15
4.2 Πρότυπο ενσωμάτωσης	σελ. 16
4.3 Πολυπολιτισμικό πρότυπο	σελ. 16
4.4 Αντιρατσιστικό πρότυπο	σελ. 17
4.5 Διαπολιτισμικό πρότυπο	σελ. 17
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1 Μεθοδολογία έρευνας	σελ. 18
5.2 Ερευνητική μέθοδος	σελ. 18
5.3 Πληθυσμός της έρευνας	σελ. 18
5.4 Δειγματοληπτικό σχέδιο	σελ. 18
5.5 Τεχνική συλλογής πληροφοριών και ερευνητικό εργαλείο	σελ. 19

5.6 Ερωτηματολόγιο - προσδιορισμός μεταβλητών σελ. 19

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ σελ. 21

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σελ. 23

Δομή ερωτηματολογίου..... σελ. 31

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη, εκπονείται στο πλαίσιο μεταπτυχιακού σεμιναρίου «Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας», και έχει ως αντικείμενο την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα στα 1^ο βήθμια σχολεία του νομού Κορινθίας και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης.

Οι λόγοι που ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, πέρα από την συνάφεια που έχει με τα συστατικά του τίτλου που φέρει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, σχετίζονται εκτός των άλλων και με την δράση μου ως μέλος της Ένωσης Αλβανών Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, δράση η οποία αποσκοπεί στην συμπληρωματική διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας, ιστορίας και στοιχείων πολιτισμού στα παιδιά των αλβανών μεταναστών παράλληλα με την τυπική τους εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο από εθελοντές δασκάλους μετανάστες. Η δράση μου αυτή, αν και σχετιζόμενη κυρίως με την αλβανική μεταναστευτική κοινότητα, δεν στάθηκε εμπόδιο στο να προσφέρει μία συνολική προσέγγιση και αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών ως πτυχών αποκλεισμού διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων που διαβιούν σήμερα στην ελληνική κοινωνία.

Η μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία απόπειρα διατύπωσης του προβλήματος εστιάζοντας συνοπτικά στην εκπαιδευτική πολιτική και τις νομοθετικές παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας αλλά και τον ρόλο των ΟΤΑ στο θέμα της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Στο δεύτερο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται και ορίζεται το πλαίσιο χρήσης εννοιών που διατρέχουν την σχετική βιβλιογραφία όπως, πολυπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμική - διαπολιτισμική παιδαγωγική / αγωγή / εκπαίδευση, μετανάστευση / μετανάστες / αλλοδαπός. Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο και αναπτύσσονται συνοπτικά τα εκπαιδευτικά πρότυπα που κυριάρχησαν και η σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο όπου παρατίθεται η μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί και περιγράφονται ο πληθυσμός, το δειγματοληπτικό σχέδιο, η τεχνική συλλογής των πληροφοριών και οι κύριες μεταβλητές της έρευνας.

Στο παράρτημα της μελέτης ο αναγνώστης μπορεί να βρει το πλήρες ερωτηματολόγιο της έρευνας και την συνοπτική άρθρωσή της σε ενότητες.

1.1 Πολυπολιτισμικές τάξεις στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και ο νόμος 2413/1996

Η Ελληνική κοινωνία είναι σήμερα μια πολυπολιτισμική κοινωνία: περιέχει πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους πολιτισμικές ομάδες, κυρίως λόγω του φαινομένου της μετανάστευσης. Αυτή η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική συντελέστηκε κατά την διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας, επιφέροντας σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας. Για την αντιμετώπιση και διαχείριση της παραπάνω κατάστασης οι ελληνικές κυβερνήσεις οδηγήθηκαν στην δημιουργία δομικών και θεσμικών αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, καθώς και αλλαγών που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε αυτό το πλαίσιο το πεδίο της εκπαίδευσης, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο. Στις δυσκολίες που αναδύθηκαν από την συνάντηση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων, το εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο: την δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως των βασικών συστατικών κάθε σύγχρονης κοινωνίας

Όμως, κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς το «σημερινό σχολείο» προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα του και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα (Γκόβαρης, 2011, σ.12).

Επάνω σε αυτή την προβληματική η μέριμνα της ελληνικής πολιτείας για την διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμόρφωσε, μπορεί να διακριθεί σε τρεις περιόδους οι προσεγγίσεις (Νικολάου, 2000, σ. 59 • Μάρκου, 2001, σσ. 61-66 • Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, σσ. 147-148):

α) Πρώτη περίοδος 1974 - 1985

Η εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου έχει ως αφορμή την παλιννόστηση και χαρακτηρίζεται από την παντελή και προκλητική αγνόηση των προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών και αφορά στην δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων (Μάρκου, 2001, σ. 61). Οι πρώτες τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.), ιδρύθηκαν το 1980 σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των επαναπατριζόμενων ελλήνων μεταναστών από την Γερμανία, ενώ νομοθετούνται επίσημα με το Ν 1404/1983 (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, σ. 134).

Σκοπός των Τ.Υ. ήταν να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (Φ.Ε.Κ. 8182/Ζ/4139/20-10-80). Το πρόγραμμα των Τ.Υ. περιελάμβανε πρόσθετες διδακτικές ώρες για την διδασκαλία της ελληνικής και της γερμανικής ή και αγγλικής γλώσσας. Παρόλα αυτά, όπως υποστηρίζει ο Μάρκου (2001, σ. 62) η λογική του μοντέλου αυτού ήταν να αναπαράγει τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό καθώς οι παλιννοστούντες μαθητές έπρεπε να ξεπεράσουν τις γλωσσικές, γνωστικές και τις γενικότερες πολιτισμικές τους «ελλείψεις» σε θεσμούς έξω από τις κανονικές τάξεις που φοιτούσαν οι συμμαθητές τους.

b) Δεύτερη περίοδος 1985 - 1995

Η δεύτερη προσέγγιση χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη του θεσμού των Τ.Υ. και Φ.Τ. και συμπίπτει με την μαζική εισροή μεταναστευτικού πληθυσμού στην Ελλάδα την δεκαετία του 1990, δεκαετία στην οποία σημειώνονται και οι ραγδαίες δημογραφικές μεταβολές στην Ελλάδα (Νικολάου, 2000, σ. 59). Χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής της περιόδου είναι η «αφομοιωτική - αντισταθμιστική» της λογική με την υποβάθμιση των σχολικών προβλημάτων στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης (ταχύρυθμη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστές τάξεις και γρήγορη ενσωμάτωση των παιδιών στο κανονικό πρόγραμμα διδασκαλίας) (Μάρκου, 2001, σ. 63).

c) Τρίτη περίοδος 1996 έως σήμερα

Πρόκειται ουσιαστικά για την μοναδική από το 1996 νομοθετική παρέμβαση για το ζήτημα της εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών έως σήμερα. Ο Ν. 2413/1996 προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες (Χριστοδούλου, 2009, σ. 289). Ο νόμος επιμερίζεται σε δύο σκέλη. Στο πρώτο, που είναι το εκτενέστερο ρυθμίζονται ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των ελλήνων του εξωτερικού, ενώ στο δεύτερο μέρος, έκτασης μόλις μίας σελίδας ρυθμίζονται τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Τουλιάς, 2005, σ. 164).

Ένα σημαντικό βήμα στην ρύθμιση των ζητημάτων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, αποτέλεσε η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), (άρθρο 5, παρ. 1). Στόχος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι η διεξαγωγή ερευνών και ανάλογων προγραμμάτων κυρίως για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων ιδρύονται ή μετατρέπονται τα ήδη υπάρχοντα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρο 35, παρ. 3). Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων τα οποία προσαρμόζονται στις «ιδιαίτερες» εκπαιδευτικές, κοινωνικές πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (άρθρο 35, παρ. 2). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (άρθρο 34, παρ. 1).

Στην βάση των ρυθμίσεων που προβλέπει ο νόμος, σήμερα υπάρχουν στην Ελλάδα 26 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια επί συνόλου 15,174 σχολικών μονάδων από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου ως τα λύκεια και ΤΕΕ.

Παρά τις «καλές» προθέσεις του νόμου, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σήμερα για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται από την ασάφεια των στόχων, την αποσπασματική και περιορισμένη κλίμακα εφαρμογής των ρυθμίσεων που προβλέπονται. Η έλλειψη πολιτικής βούλησης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων από την μαζική εισροή αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι προφανής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μάρκου (2010, σ. 21) είναι γεγονός πως οι πολιτικοί νομοθετώντας επιλέγουν συνειδητά την ασάφεια ώστε να αποφύγουν τις έντονες αντιδράσεις που μπορούν να οδηγήσουν μέχρι και στην ακύρωση των επιδιωκόμενων αλλαγών.

Με την ίδρυση ξεχωριστών διαπολιτισμικών σχολείων η ιδιαιτερότητα δρομολογείται σε διαφορετικούς δρόμους σε σχέση με τους έλληνες μαθητές (Τουλιάς, 2005, σ. 165), ενώ σύμφωνα με σχετικές μελέτες τα σχολεία αυτά μετατράπηκαν σε σχολεία αλλοδαπών γιατί οι έλληνες γονείς τα εγκατέλειψαν φοβούμενοι ότι η πολιτιστική και γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο μάθησης (Χριστοδούλου, 2009, σ. 289).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (οπ. αναφ. στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, σσ. 144-145), μία άλλη διάσταση που επιβεβαιώνει το διαχωριστικό πνεύμα του νόμου, είναι η ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., καθώς με την θεσμοθέτησή του αφαιρείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (αρμόδιο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην Ελλάδα) η αρμοδιότητα για συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς και ανατίθεται σε ένα νέο, αυτόνομο νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Έτσι, ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης των «ιδιαιτέρων» ατόμων ή ομάδων από την κοινή δημόσια εκπαίδευση μπορούσε να δρομολογηθεί είτε από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους (άρθρο 35, παρ. 4, για την ίδρυση Ιδιωτικών Διαπολιτισμικών Σχολείων), είτε από την πολιτεία (άρθρο 35, παρ. 3, με την ίδρυση διαχωριστικών «Δημόσιων Διαπολιτισμικών Σχολείων» .

Με τον τρόπο αυτό η αντιμετώπιση των ζητημάτων της πολιτισμικής ετερογένειας στην Ελλάδα και μετά το νόμο 2413/1996 δεν ήταν άλλη παρά μία μετάβαση από την αφομοίωση στην διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική, συντελώντας έτσι στην δημιουργία μειονοτικών» σχολείων κάτω από το μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο νόμος και το ιδιαίτερο κεφάλαιο περί διαπολιτισμικών σχολείων μόνο κατ' όνομα ταυτίστηκε με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, οπ. αναφ. στο Τουλιά, 2005, σ. 165).

1.2 Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Ο νόμος 2413/1996 δεν αποτελεί παρά μόνο το γενικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική και την συνακόλουθη εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος της αποκεντρωμένης διοίκησης, ως το εγγύτερο πεδίο κοντά στον πολίτη, καθίσταται, από αυτή την άποψη περισσότερο ουσιαστικός στην ρύθμιση και οργάνωση των τοπικών κοινωνιών. Ένα από τα θέματα που αποτελούν πρόκληση τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την Τοπική Αυτοδιοίκηση, είναι η εξεύρεση τρόπων και διαδικασιών, που θα διασφαλίζουν την αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία των πολυπολιτισμικών τοπικών κοινωνιών (Τριβίλα, 2008 οπ. αναφ. στο Παπαχρήστο, 2011, σ. 97).

Ο νόμος 3852/2010, (*Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης*) φέρει σημαντικές ρυθμίσεις που αφορούν μεταξύ των άλλων και στην δυνατότητα των ΟΤΑ να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα ουσιαστικής ένταξης και συμμετοχή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή των τοπικών κοινωνιών.

Στους Ο.Τ.Α. σήμερα ανήκουν αρμοδιότητες που αφορούν στην προώθηση της ουσιαστικής συμμετοχής των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (βλ. άρθρο 78, παρ. 1, 2 και 3 για τα Συμβούλια ένταξης μεταναστών), την παιδεία, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και την νέα γενιά (βλ. αρ. 97' για την σύσταση υπηρεσιακών μονάδων και άρθρο 94, εδάφιο 4 για τις πρόσθετες αρμοδιότητες στο πλαίσιο των υπηρεσιακών μονάδων), όπως και την σύσταση νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου - Σχολικές Επιτροπές (άρθρο 103, παρ. 1, 2 και 3) . Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία Εκπαίδευσης και ΟΤΑ εστιάζει στα προγράμματα για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ), την προώθηση της Ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και τις τοπικές κοινωνίες, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (εκπαίδευση ενηλίκων), την επισκευή και τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων, την διάθεση διδακτηρίου για άλλες χρήσεις κοινής ωφέλειας ή για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων κοινού ενδιαφέροντος κ.ά...

Αν και οι ΟΤΑ διαθέτουν τα θεσμικά εργαλεία που τους επιτρέπουν να παρέμβουν ώστε να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες προκλήσεις των πολυπολιτισμικών τοπικών κοινωνιών, η διαμόρφωση κοινωνικών πολιτικών και πρακτικών διαπαιδαγώγησης των τοπικών κοινωνιών στην αποδοχή του άλλου και η προθυμία των τοπικών εξουσιών για παρέμβαση και ουσιαστική εμπλοκή στο χώρο της εκπαίδευσης, πέρα από τις οποιοσδήποτε διαχειριστικού χαρακτήρα αρμοδιότητες, δεν μπορεί παρά να είναι δέσμια των γενικότερων πολιτικών του εθνικού κράτους να διασφαλίζει στα μέλη του (όλων των πολιτισμικών ομάδων), ίση μεταχείριση και προστασία από τον νόμο, και να παρέχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

Οι διάφορες νομοθετικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται και οι πολιτικές που εφαρμόζονται σχετικά με την ρύθμιση της παραμονής των μεταναστών στην Ελλάδα, όχι μόνο δεν συμβάλλουν σε αυτή, αλλά αντίθετα την καθιστούν επισφαλή. Οι νομοθετικές παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας για την αντιμετώπιση της μετανάστευσης χαρακτηρίζονται από αμηχανία, σωρεία νομοθετικών αλλαγών και ατέρμονων καθυστερήσεων, καθιστώντας μ'αυτό τον τρόπο το καθεστώς των περισσότερων μεταναστών επίμονα προσωρινό (Μαρβάκης, 2004, σ. 90). Η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά και την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εγγραφούν στα σχολεία είτε γιατί δεν γνωρίζουν αν πρέπει να επενδύσουν συναισθηματικά και γνωστικά στο σχολικό περιβάλλον αφού η διαμονή τους στη χώρα κρίνεται συνέχεια από μια γραφειοκρατική κλωστή (Δαμανάκης, 1998 οπ αναφ. στο Χριστόδουλος, 2009, σ. 286).

Απέναντι στις παραλήψεις αυτές και την «αναληγσία» της ελληνικής πολιτικής, πολλοί δάσκαλοι και εκπαιδευτές προχώρησαν οι ίδιοι στην λήψη και εφαρμογή μέτρων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ώστε να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα βίας, και ρατσισμού, την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και σχολικής αποτυχίας στα σχολεία τους. Παράλληλα, δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις όπου η απολύτως στα πλαίσια των προβλέψεων του νόμου, η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πρακτική ορισμένων δασκάλων προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων στην δημόσια συζήτηση από υποστηρικτές του μονοπολιτισμικού και εθνοκεντρικού σχολείου. Η υπόθεση της Στέλλας Πρωτονοταρίου στο 132ο σχολείο Αθηνών αποτελεί ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα.

2. ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Με αφετηρία την παραδοχή της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου και των νομοθετικών, θεσμικών και οργανωτικών ελλειμμάτων που εμφανίζει η άσκηση διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, η μελέτη αυτή εστιάζει αφενός στον ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως παθητικοί (αναπαραγωγή των ελλειμμάτων αυτών) ή ενεργοί δρώντες (προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών που αναγνωρίζει την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των τάξεών τους) σε μία εκπαιδευτική δομή με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Ειδικά, ως πρωταρχικοί σκοποί της μελέτης οροθετούνται:

- Η καταγραφή - **περιγραφή** του υφιστάμενου βαθμού διαπολιτισμικότητας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζοντας στην καταγραφή των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών ως παραγόντων διαμόρφωσης και πλαισίωσης της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.
- Η αναζήτηση και **ερμηνεία** παραγόντων που διαφοροποιούν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην βάση του τρόπου που αξιολογούν τον εκπαιδευτικό θεσμό ή και βιώνουν τον ρόλο τους εντός και εκτός αυτής στο κοινωνικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, θα ελεγχθεί η υπόθεση ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική συμπεριφορά επηρεάζονται, και κατά συνέπεια διαφοροποιούνται ανάλογα με:

- το φύλο των εκπαιδευτικών,
- το υπηρεσιακό καθεστώς τους
- Το μορφωτικό κεφάλαιο
- τα έτη υπηρεσίας και τη συνακόλουθη εμπειρία
- το σχολείο στο οποίο υπηρετούν

Ειδικότερα, για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών, η μελέτη αναζητά να δώσει απαντήσεις κυρίως στους εξής άξονες ερωτήσεων/ προβληματισμού:

- Σύμφωνα με ποιες αρχές οργανώνεται η εκπαιδευτική πρακτική στις σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποια εκπαιδευτικά πρότυπα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας πλαισιώνουν τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές στην 1^ο βαθμια εκπαίδευση;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην 1^ο βαθμια εκπαίδευση;

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας και την απάντηση των ερωτημάτων που τίθενται, είναι αναγκαία η εννοιολογική αποσαφήνιση και η οριοθέτηση του πεδίου των εννοιών (μεταβλητών) που χρησιμοποιούνται ή και που "μετρώνται" στην έρευνα. Συγκεκριμένα, γίνεται μία προσπάθεια περιγραφής και προσδιορισμού του πλαισίου και πεδίου χρήσης των όρων διαπολιτισμική εκπαίδευση και μετανάστευση.

3.1 Πολυπολιτισμικότητα (πολύ - κουλτουραλισμός)

Σύμφωνα με τον Smolicz (1981, οπ. αναφ. στους Husen & Postlethwaite, 2003, σ. 3964), ο όρος **πολυπολιτισμικός / ότητα** δέχεται τρεις εννοιολογικές προσεγγίσεις:

- a) Μεταβατική πολυπολιτισμικότητα: η οποία αναφέρεται στην προσωρινή στήριξη που δέχονται τα παιδιά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να διατηρήσουν τις ήδη αποκτούσες σχολικές γνώσεις και ικανότητες ενώ μαθαίνουν την κυρίαρχη γλώσσα
- b) Υπολειπόμενη πολυπολιτισμικότητα: η οποία εστιάζει σε όλα τα είδη υποκουλτούρας κοινωνικών ομάδων, όπως για παράδειγμα η ομοφυλοφιλική κουλτούρα, η pop κουλτούρα ή κουλτούρα των εργατικών στρωμάτων
- c) Εσωτερική πολυπολιτισμικότητα: η οποία αναγνωρίζει ότι η κουλτούρα περιλαμβάνει δομικές όσο και θεσμικές διαστάσεις. Υπό αυτή την έννοια αυτή, οι «εθνικές» κουλτούρες δεν μπορεί να παραμένουν ανέπαφες σε μία πλουραλιστική κοινωνία.

Η έμφαση αυτή στον πολιτιστικό πλουραλισμό σε μία κοινωνία από τη μία και η προώθηση πολιτικού κλίματος τέτοιου που η διατήρηση της διαφορετικότητας ενθαρρύνεται από την άλλη, είναι, σύμφωνα με τους Bruce και Yearly (2006, σ. 204) αυτό που ορίζει την πολυπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με τον Taylor (1993, οπ. αναφ. στο Δαμανάκη, 1997, σ. 89) μία κοινωνία είναι πολυπολιτισμική εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν, ενώ κατά τον Ξωχέλλη (2007, σ. 586) όταν εντός μίας χώρας, διαπιστώνεται η παρουσία μεταναστευτικών πληθυσμών οι οποίοι δεν επιθυμούν να αφομοιωθούν αλλά ούτε και πρόκειται να επιστρέψουν σύντομα στις χώρες καταγωγής τους, τότε η διαπίστωση αυτή καθιστά την χώρα αυτή πολυπολιτισμική. Ωστόσο, ο ίδιος ο όρος εμπεριέχει και μία αξιολογική και κανονιστική διάσταση: στην περίπτωση αυτή η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας δεν διαπιστώνεται απλώς αλλά και κρίνεται θετικά.

Εντούτοις, ο Δαμανάκης (1997, σ. 89) υποστηρίζει πως κατά πόσο μία χώρα είναι ή όχι πολυπολιτισμική πέραν της επιστημονικής συζήτησης και των ορισμών που συνεπάγεται, πολλές φορές η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας είναι περισσότερο ζήτημα πολιτικής απόφασης. Από την άποψη αυτή, με όρους πολιτικής μπορεί να υποστηριχτεί πως η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική εφόσον ιστορικά αναγνωρίζεται η ύπαρξη δύο κοινοτήτων που θέλουν να επιβιώσουν, και επιβιώνουν πολιτισμικά, η μουσουλμανική και εκείνη των αθίγγανων.

Στην μελέτη αυτή, η χρήση του όρου πολυπολιτισμικότητα - πολιτισμική ετερότητα, υιοθετεί τον παραπάνω ορισμό ο οποίος δίνει έμφαση στην πολιτική διάσταση του φαινομένου, περιλαμβάνοντας όμως στην νοηματοδότησή του και ύστερες (ιστορικά) διαφορετικής εθνοτικής, γλωσσικής και θρησκευτικής προέλευσης κοινότητες που εισήλθαν και εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα κυρίως λόγω του φαινομένου της μετανάστευσης.

3.2 Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική παιδαγωγική / αγωγή / εκπαίδευση:

Αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων **πολυπολιτισμικός** (multicultural) και **διαπολιτισμικός** (intercultural) δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και την διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2001, σ. 238). Υπό την έννοια αυτή σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2007, σ. 586) η διαπολιτισμικότητα εκφράζει το «δέον γενέσθαι», εκείνο δηλαδή στο οποίο η πολυπολιτισμική κοινωνία θα έπρεπε να εξελιχτεί βάση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων ή ομάδων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Ο όρος **πολυπολιτισμική εκπαίδευση**, φέρει τον στόχο της προώθησης της κοινωνικής ισότητας μέσω του σχολικού προγράμματος. Οι προωθούμενες προτάσεις κάτω από αυτό τον στόχο καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των διαστάσεων της διαφορετικότητας, εκ των οποίων ορισμένα εστιάζουν αποκλειστικά στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα, ενώ άλλα περικλείουν ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης διαφορετικότητας περιλαμβάνοντας το φύλο, την κοινωνική τάξη και τις σωματικές ικανότητες.

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία δεν επικρατεί ένας ορισμός καθολικά αποδεκτός και σαφής για το τι είναι η διαπολιτισμική αγωγή / εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τον Leicester (1989, οπ. αναφ. στο Παπαχρήστο, 2011, σ. 23) είναι δικαιολογημένο λόγω της ποικιλίας των αντιλήψεων που επικρατούν για την «εκπαίδευση» αλλά και για τον «πολιτισμό».

Στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, οι έννοιες **διαπολιτισμική αγωγή**, **διαπολιτισμική εκπαίδευση** και **διαπολιτισμική παιδαγωγική** κατά το Γκότοβο (2002, σ. 1) χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη ομοειδή πράγματα. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2011, σσ. 22-75) η **αγωγή** με την περιορισμένη της έννοια αναφέρεται στις επιδράσεις που δέχεται ο ανήλικος από τις σκόπιμες και μεθοδευμένες ενέργειες του παιδαγωγού, ενώ σύμφωνα με την σύγχρονη αντίληψη (ευρεία έννοια), αγωγή θεωρείται το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται το άτομο, ανεξαρτήτως του αν αυτές προέρχονται από προγραμματισμένες προσπάθειες ενηλίκων ή ανήλικων ατόμων ή ως αποτέλεσμα διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ή ακόμη ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων. Από την άλλη, ο όρος **εκπαίδευση** αναφέρεται στην δέσμευση της πολιτείας να δημιουργήσει η ίδια θεσμούς και ιδρύματα για την παροχή οργανωμένης αγωγής και μάθησης, ενώ ο τρόπος με τον οποίο έχει οργανωθεί αποτελεί το **εκπαιδευτικό σύστημα**.

Σύμφωνα με τους ως άνω ορισμούς των όρων αγωγή και εκπαίδευση, κατά τον Γκότοβο (2002, σ. 1) όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες (εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική) τότε αναφερόμαστε στην **διαπολιτισμική αγωγή**, ενώ όταν το ίδιο πράγμα συμβαίνει στην εκπαίδευση, τότε ο κατάλληλος όρος αναφοράς είναι **διαπολιτισμική εκπαίδευση**. Επειδή και οι δύο περιπτώσεις αναφέρονται σε κοινωνική δράση (δραστηριότητες εκείνων που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην αγωγή ή την εκπαίδευση), όταν η δράση αυτή γίνεται πλέον αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης, τότε μιλάμε για **διαπολιτισμική παιδαγωγική**.

Από τα όσα διατυπώθηκαν πιο πάνω, κατά τον Ξωχέλλη (2007, σσ. 126-127) ο όρος **διαπολιτισμική εκπαίδευση** αναφέρεται σε ένα από τα πλουραλιστικά προσανατολισμένα μοντέλα διαχείρισης της

πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, ενώ προσδιορίζεται συχνά ως η απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία επιχειρεί να υπερβεί την βασική αντίφαση που φαίνεται να υπάρχει συχνά σήμερα ανάμεσα στην επικρατούσα μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση από τη μία (άμεσα συνυφασμένη με την ιδέα του έθνους κράτους του 18^{ου} - 19^{ου} αιώνα) και την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα στην οποία ζει και θα ζήσει στο μέλλον ή νέα γενιά από την άλλη.

Στην μελέτη αυτή, η χρήση του όρου **διαπολιτισμική εκπαίδευση**, υιοθετεί το πλαίσιο που την ορίζει ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Μάρκου, 1996 οπ. αναφ. στον Παπαχρήστο, 2011, σ. 25). Συγκεκριμένα:

- Ως αρχή: ένα σχολείο και μία κοινωνία που διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση.
- Ως διαδικασία: μία συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών, πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων, με σκοπό την δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη.
- Ως κίνημα: μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών μέσω μιας διαδικασίας συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (απαιτήσεις) και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

3.3 Μετανάστευση / μετανάστης / αλλοδαπός

Στην επιστημονική βιβλιογραφία ο όρος μετανάστευση περιγράφεται ως ένα φαινόμενο το οποίο σχετίζεται με την μετακίνηση πληθυσμών από μία περιοχή ή χώρα σε μία άλλη με σκοπό την εγκατάσταση στην περιοχή / χώρα προορισμού (Jary, D. & Jary, J., 2000, σσ. 389-390 • Bruce, S. & Yearly, S. 2006, σ. 197). Σύμφωνα με τον Schnaper (οπ. αναφ. στην Βεντούρα, 1994, σ. 9) ο όρος καλύπτει πολλές ανόμοιες διαδικασίες και καταστάσεις όπως η μετακίνηση στο εσωτερικό ενός κράτους ή προς το εξωτερικό, η μετακίνηση από μία αγροτική περιοχή προς μία άλλη ή προς ένα αστικό κέντρο ενώ η μετανάστευση μπορεί να είναι εποχιακή, συννοριακή, προσωρινή και μόνιμη, νόμιμη και παράνομη.

Αν και η μετανάστευση διακρίνεται με βάση πολλά κριτήρια, στην μελέτη αυτή η προσέγγιση του όρου μετανάστη υιοθετεί το κριτήριο διάκρισης με βάση το νομικό καθεστώς. Έτσι σύμφωνα με τον μεταναστευτικό νόμο (Ν. 3386/2005) αλλά και το νέο μεταναστευτικό κώδικα¹, ως αλλοδαπός ορίζεται το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή που δεν έχει ιθαγένεια (αρ. 1, εδαφ. α) ενώ με παρόμοιο τρόπο, υπήκοος ή πολίτης τρίτης χώρας είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ούτε την ιθαγένεια κράτους μέλους της ΕΕ (αρ. 1 εδαφ. β).

Με βάση τους παραπάνω νομικούς ορισμούς, η χρήση του όρου μετανάστη στην μελέτη αναφέρεται συγκεκριμένα στις εξής κατηγορίες:

- Τους υπηκόους χωρών μη μελών της ΕΕ, που εγκαθίστανται και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα εφόσον τηρούνται οι προϋποθέσεις του νόμου

¹ Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε στην Βουλή το Μάρτιο 2014 ενώ τίθεται σε ισχύ τον Ιούνιο 2014

- Τους υπηκόους χωρών μη μελών της ΕΕ οι οποίοι εισέρχονται «αντικανονικά» ή και διαμένουν και εργάζονται χωρίς τα απαιτούμενα έγγραφα (διαβατήριο, βίζα, άδεια διαμονής, άδεια εργασίας) στην χώρα
- Τους πρόσφυγες οι οποίοι εισέρχονται στην Ελλάδα είτε αντικανονικά είτε με την ιδιότητα αυτή

Οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της μετανάστευσης αποτέλεσαν, κυρίως από την δεκαετία του 60, αντικείμενο ιδιαίτερου «παιδαγωγικού διαλόγου» ο οποίος χαρακτηρίστηκε από μια σειρά αλληλοσυγκρουόμενων θεωρητικών και πρακτικών πάνω στις προκλήσεις και τα προβλήματα που συνεπαγόταν η εκπαίδευση της πολιτισμικής ετερότητας. Η εξέλιξη αυτού του παιδαγωγικού λόγου, στις κλασσικές χώρες μετανάστευσης, περιγράφεται συνήθως ως πορεία που περιλαμβάνει τις εξής προσεγγίσεις: την αφομοιωτική, την ενσωματωτική, την πολυπολιτισμική, την αντιρατσιστική και την διαπολιτισμική.

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003, σ.90), η κοινωνική θεώρηση των προσεγγίσεων αυτών στηρίζεται σε μια από τις δύο ακόλουθες βασικές θεωρητικές θέσεις: Η μια, στηριζόμενη στην φονξιοναλιστική κοινωνιολογική θεώρηση, βλέπει τα αίτια των προβλημάτων ως «ελλείψεις» που φέρνουν μαζί τους οι αλλόφωνοι μαθητές και απευθύνεται μόνο σε αυτούς προτείνοντας μέτρα για την εξάλειψη του «ελλείμματος». Η άλλη θέση στηρίζεται στην αλληλεπιδραστική κοινωνιολογική θεώρηση και αντιμετωπίζει τα προβλήματα των αλλόφωνων από την σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4.1 Αφομοιωτικό πρότυπο

Η αφομοιωτική πολιτική (assimilation policy) πρωτοεμφανίζεται την δεκαετία του 1950, με βασική της θέση ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από εθνική και πολιτισμική άποψη. Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και στόχευε στην απορρόφηση των μεταναστών από τον γηγενή πληθυσμό αλλά και στην μη δυνατότητα συμμετοχής τους στην πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι η μεταναστευτική ομάδα ερχόμενη σε επαφή με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα, χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμινγύεται («melting pot») σε τέτοιο βαθμό με την άλλη, ώστε να μην μπορεί πλέον να διακριθεί ως ξεχωριστή.

Στο πλαίσιο της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό (Ζωγράφου, 2003, σ. 61) με στόχο την απόκτηση από όλα τα παιδιά των δεξιοτήτων επαρκούς χειρισμού της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Αυτό το οποίο επιβάλλεται είναι η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και η παραμέληση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών από τους περισσότερους τουλάχιστον δημόσιους φορείς.

Σύμφωνα με τον Mullard (1985, οπ. αναφ. στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, σ. 161) το αφομοιωτικό πρότυπο κατακρίθηκε διότι κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις και προωθεί την πλήρη εξάρτηση από τον επικρατούντα πολιτισμό. Επίσης, ο μετανάστης καταδικάζεται σε μια συναινετική παρουσία στην ζωή και τον πολιτισμό του νέου χώρου εγκατάστασης, χωρίς δυνατότητα αντίδρασης ή παρέμβασης όντας αναγκασμένος να εγκαταλείψει τον πολιτισμό της χώρας του και να αφομοιωθεί στα νέα δεδομένα.

4.2 Πρότυπο ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίζεται την δεκαετία του 1970, όπως αυτό αναπτύχθηκε μέσα από την κριτική στην αφομοιωτική προσέγγιση. Έτσι, ενώ με την αφομοίωση σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, αντίθετα με την ενσωμάτωση, η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Ζωγράφου, 2003, σ. 61), η οποία βέβαια γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν «προκαλεί» τον πολιτισμό της κυρίαρχη ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να τίθενται εκτός, κάθε τι που έρχεται σε αντίθεση με τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης πραγματικότητας (Μάρκου, 1997 οπ. αναφ. στο Παπαχρήστο, 2011, σ. 67).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, με βάση τα παραπάνω, η ενσωμάτωση επιδιώκει ένα διττό στόχο. Τη διατήρηση των ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευόμενων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και την ενσωμάτωση τους στη χώρα υποδοχής. Έτσι οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης θεωρούν πως εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, απαιτείται η κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση προκειμένου τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης να ενσωματωθούν στη χώρα υποδοχής.

Παρόλο αυτό, κοινή αρχή των προτύπων της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης παραμένει η ανωτερότητα του κυρίαρχου πολιτισμικού μοντέλου, στο οποίο οι διαφορετικοί πρέπει να προσαρμοστούν απόλυτα ή έστω μερικά. Η επικαλούμενη ισότητα των ευκαιριών είναι στην ουσία ανύπαρκτη - τα αλλόφωνα παιδιά παρουσιάζουν το στίγμα της υστέρησης - διότι η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού και συναφών ικανοτήτων και δεξιοτήτων δεν γίνεται με ίσους όρους σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, σ. 88).

4.3 Πολυπολιτισμικό πρότυπο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες (.Η.Π.Α, Αυστραλία, Ευρώπη) ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοιωτική και ενσωματική πολιτική δεν έδιναν ουσιαστική λύση (Ζωγράφου, 2003, σ. 63). Η παραδοχή της πολυπολιτισμικότητας προωθεί την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της (Νικολάου, 2000).

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη του και να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση. Έτσι ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτή την προσέγγιση λαμβάνει υπόψη του την αλλαγή του σχολείου για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, ενώ μέσα από τη γνώση του «πολιτισμού των άλλων» αποσκοπούν στον περιορισμό των προκαταλήψεων και των διακρίσεων έναντι των μαθητών που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996 οπ. αναφ. στο Ζωγράφου, 2003, σ. 64).

Όπως υποστηρίζουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003, σ. 88) και το πρότυπο αυτό κατακρίθηκε, διότι δεν παρείχε διεκδικητική παρέμβαση στην ουσιαστική αλλαγή των εξουσιαστικών και κοινωνικών δομών της χώρας υποδοχής.

4.4 Αντιρατσιστικό πρότυπο

Αναπτύχθηκε στην δεκαετία του 1980, αρχικά στην Μ. Βρετανία και την Ολλανδία ως απάντηση στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της λευκής επικρατούσας τάξης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003, σ. 88) και προσπάθησε να περάσει από τα επιμέρους εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε μεταναστευτικής ομάδας στις θεσμικές και κοινωνικές δομές, με στόχο την απόλωση του ρατσισμού. Προτάσσει πως η έμφαση δίνεται λανθασμένα στο άτομο ως φορέα προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών και θα πρέπει να μεταφερθεί προς τις κοινωνικές δομές και το νομικό πλαίσιο του κράτους. Το κράτος θεωρείται ως ο κύριος υπεύθυνος αφού νομοθετώντας και ασκώντας πολιτική για τις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες, ενθαρρύνει θεσμοθετημένα τις διακρίσεις σε βάρος των άλλων ενισχύοντας παράλληλα τις ρατσιστικές τάσεις στον γηγενή πληθυσμό (Παπαχρήστος, 2003, σ. 69).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, το πρότυπο αυτό στοχεύει στην ισότητα μέσα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα. Επίσης δίνει έμφαση στην δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

4.5 Διαπολιτισμικό πρότυπο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Auernheimer, 1996, οπ αναφ. στο Παπαχρήστο, 2011, σ. 71) και ορίζεται από τα ευρωπαϊκά όργανα ως αρχή που διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη ισότητας ευκαιριών σε κοινωνία και εκπαίδευση. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» πρωτοεμφανίζεται στην δεκαετία του 1980, και συνδέεται με την (επαν) ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Μάρκου, 2001, σ. 60).

Σύμφωνα με τον Boos-Nunning (1997 οπ. αναφ. στο Ζωγράφου, 2003, σ. 66), οι διάφορες δραστηριότητες, τα μοντέλα και τα προγράμματα που ακολουθούνται στο σχολείο μπορούν να θεωρηθούν ως διαπολιτισμικά μόνο όταν:

- Απευθύνονται εξίσου στους ντόπιους και τους μετανάστες
- Δεν ξεκινούν από την αντίληψη ότι οι μετανάστες πρέπει να θεωρούνται αποκλειστικά ως πρόβλημα και η αντιμετώπισή τους πρέπει να γίνεται με όρους ελλείμματος
- Οι ντόπιοι δεν απαιτούν την προσαρμογή των μεταναστών στο σύστημα αξιών της κοινωνίας υποδοχής, αλλά επιτρέπουν μια διαπραγμάτευση

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997, σ. 105) οι βασικές αρχές οι οποίες διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι επιγραμματικά οι εξής:

- Η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.
- Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
- Η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή.

5.1 Μεθοδολογία έρευνας

Για την απάντηση των ερωτημάτων που τίθενται στην παρούσα μελέτη, θα ακολουθείται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η μεθοδολογία αυτή θεωρείται ως καταλληλότερη στον βαθμό που σκοπός της έρευνας είναι η περιγραφή - καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης και του βαθμού διαπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τα σχολεία 1^ο βάθμιας εκπαίδευσης από την μία, και η αναζήτηση παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική από την άλλη.

5.2 Ερευνητική μέθοδος

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, ως γενικότερη ερευνητική μέθοδος θα επιλεγεί η επισκόπηση. Συγκεκριμένα, η “ερευνητική επισκόπηση” και η “περιγραφική επισκόπηση” (βλ. Kerlinger, 1985 οπ. αναφ. στον Δημητρόπουλο, 2001, σσ. 139-140), θεωρούνται ως οι καταλληλότερες μέθοδοι σε συνάρτηση με τους σκοπούς της μελέτης που είναι οι διαπίστωση καταστάσεων, η περιγραφή τους και αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που ορίζονται στο πλαίσιο της έρευνας.

5.3 Πληθυσμός της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας θα αποτελέσουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα κανονικά και ολοήμερα σχολεία 1^ο βάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας. Η στρόφη του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς το συγκεκριμένο πληθυσμό οφείλεται σε λόγους εύκολης πρόσβασης στο πληθυσμό της έρευνας.

5.4 Δειγματοληπτικό σχέδιο

Το μέγεθος του δείγματος θα επιλεγεί λαμβάνοντας υπόψη τις παρακάτω παραμέτρους ακρίβειας:

- Επίπεδο εμπιστοσύνης: 95%
- Δειγματοληπτικό σφάλμα: 0,05
- Διακύμανση πληθυσμού: 0,05

(Σημείωση: Η επιλογή κατάλληλου μεγέθους δείγματος θα εξαρτηθεί από το συνολικό αριθμό υπηρετούντων εκπαιδευτικών στα σχολεία 1^ο βάθμιας εκπαίδευσης της Κορίνθου, ο οποίος είναι άγνωστος εφόσον η μελέτη αυτή έχει χαρακτήρα εξάσκησης στην συγγραφή της)

Για την επιλογή του δείγματος θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της στρωματοποιημένης συστηματικής δειγματοληψίας. Η δειγματοληπτική διαδικασία θα συνίσταται σε τρία στάδια (πίνακας 1).

1^ο στάδιο:

Στο αρχικό στάδιο του δειγματοληπτικού σχεδιασμού ο νομός θα διαιρεθεί σε 14 ζώνες που ορίζει η διοικητική διαίρεσή της σε Δημοτικά διαμερίσματα.

2^ο στάδιο:

Επιλογή των σχολικών μονάδων ανά δημοτικό διαμέρισμα με εφαρμογή συστηματικής δειγματοληψίας. Ιδιαίτερη προσοχή θα δοθεί στην συμπερίληψη ολοήμερων σχολείων ως αυθύπαρκτων μονάδων στις περιπτώσεις ύπαρξης λιγότερο των δύο ολοήμερων σχολικών μονάδων.

3^ο στάδιο:

Επιλογή των εκπαιδευτικών με εφαρμογή τυχαίας δειγματοληψίας (σκόπιμης δειγματοληψίας).

Στάδιο	Πληθυσμός	Στρωματοποίηση	Δειγματοληπτική μονάδα	Δειγματοληπτικό πλαίσιο	Επιλογή δειγματοληπτικών μονάδων	Σύνολο Επιλεγμένων δειγματοληπτικών μονάδων
I	Εκπαιδευτικοί 1 ^ο βαθμιας	Δημοτικό Διαμέρισμα	Ολοήμερο και κανονικό σχολείο	Διεύθυνση 1 ^ο βαθμιας εκπαίδευσης		
II					Συστηματική δειγματοληψία	(X) Κανονικά (X) Ολοήμερα
III			Εκπαιδευτικός		Τυχαία δειγματοληψία	

Πίνακας 1: Δειγματοληπτικό σχέδιο

5.5 Τεχνική συλλογής πληροφοριών και ερευνητικό εργαλείο

Για την συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού, θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της γραπτής επικοινωνίας και συγκεκριμένα ως όργανο συλλογής πληροφοριών, το ερωτηματολόγιο. Ο μέσος όρος του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου προβλέπεται να μην ξεπερνά τα 15 λεπτά.

5.6 Δομή ερωτηματολογίου - προσδιορισμός μεταβλητών

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει , πραγματολογικές ερωτήσεις, ερωτήσεις αντιλήψεων και κλίμακες στάσεων. Στο σύνολό του το ερωτηματολόγιο προσδιόριζε 32 μεταβλητές. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται:

- Σύνολο ποσοτικών μεταβλητών: 3
- Σύνολο ποιοτικών μεταβλητών: 29²
- Σύνολο ανοικτών ερωτήσεων: 7

² Ερώτηση 11: 5 υπομεταβλητές,
Ερώτηση 18: 6 υπομεταβλητές

Για την καλύτερη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, οι ερωτήσεις κατανέμονται σε 5 θεματικούς άξονες:

1. Γενικές ερωτήσεις	9
2. Ερωτήσεις στάσεων - αντιλήψεων	3
3. Εκπαιδευτική εμπειρία στην τάξη	7
4. Εμπειρία από την σχέση με γονείς	3
5. (Τελικές) ερωτήσεις (αντιλήψεων)	2

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προβλέπεται να γίνει με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20. Οι στατιστικές τεχνικές που θα εφαρμοστούν κατά την ανάλυση των δεδομένων θα αφορούν:

- Τεχνικές περιγραφικής στατιστικής (δείκτες κεντρικής τάσης, πίνακες συχνοτήτων)
- Τεχνικές επαγωγικής στατιστικής (πίνακες συνάφειας - έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών, έλεγχος διαφορών μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων)

- Γκόβαρης Χ. (2001). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκότοβος, Α. Ε., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο* (3η εκδ.). Αθήνα: Ελλην
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μαργβάκης, Α. (2004). Κοινωνική ένταξη ή κοινωνικό अपαρτχάιντ; Στο Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. (σελ. 88-120). Αθήνα: Κριτική
- Μάρκου Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδιος
- Μάρκου Γ. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδιος
- Νικολάου Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλη, Π. Δ. (Επιμ.). (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο
- Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: ταξιδευτής
- Τουλιάς, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Διόνικος

Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πρακτικά 12^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 285-292, Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2014 από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسι9.2b/1vathmia/keimena/%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%

[85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf](#)

Ξενόγλωσση

Bruce, S. & Yearley, S. (2006). *The sage dictionary of sociology*. London: Sage Publications

Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Edit.). (2003). *The international encyclopedia of education*. (2nd ed., Vols. 1-12). Great Britain: Pergamon

Creswell, W. J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed). Sage Publications: USA

How to write a research proposal. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από:
<http://www.studygs.net/proposal.htm>

Iqbal, J. (X.X.). *Learning from a Doctoral Research Project: Structure and Content of a Research Proposal*. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από:
www.ejbrm.com/issue/download.html?idArticle=167

Suhonen, J. (2011). *Instructions for writing a research proposal*. University of Eastern, Finland.
Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από:
https://wiki.uef.fi/.../research_proposal_instructions_IMPDET.pdf?api=v..

Structure of research proposal. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου από:
<http://www.jkuat.ac.ke/departments/epd/wp-content/uploads/2011/11/PROJECT-THESIS-FORMAT.pdf>

Research Portfolio Requirement. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από:
<http://education.uky.edu/EDP/content/research-portfolio>

Park, T. (X.X.). *An Overview of Portfolio-based Writing Assessment*. Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, Vol. 4, No. 2. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από: <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/wfiles/pdf/taejeonparkforum.pdf>

Guide to Preparing a Portfolio. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου από:
<http://library.lincoln.ac.nz/Documents/Library/Teaching/Guide-to-Preparing-a-Portfolio.pdf>

Barrett, H. (X.X.). *The Research on Portfolios in Education*. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από:
<http://electronicportfolios.org/ALI/research.html>

Stephen C. Behrendt, Σ. (2009). *The Research Project Portfolio*. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από: <http://english.unl.edu/sbehrendt/courses/311G/PortfolioSp09.html>

Writer's Portfolio. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από:
http://www.ocelot.english.vt.edu/?page_id=218

Writing from Research Portfolio. Ανακτήθηκε στις 16 Απριλίου 2014 από :
http://www.ocelot.english.vt.edu/?page_id=386

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Αξιότιμε κύριε/α.

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, είναι μέρος έρευνας που διεξάγει το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, και έχει ως στόχο την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών 1ο βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, καθώς και εμπειρίες και προβλήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς.

Εννοείται ότι οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και απολύτως εμπιστευτικές καθώς θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας (εκτός από ορισμένα δημογραφικά στοιχεία: φύλο ηλικία), γι' αυτό παρακαλώ να διατυπώστε τις απόψεις σας με όσο το δυνατόν ειλικρινέστερο τρόπο.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για την βοήθειά σας.

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Σε ποιο τύπο σχολείου διδάσκετε;

- Κανονικό σχολείο
- Ολοήμερο σχολείο

4. Υπηρετείτε ως

- Δημόσιος υπάλληλος
- Αναπληρωτής

5. Τι σπουδές έχετε κάνει;

- Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Εξομοίωση
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

6. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη δημόσια εκπαίδευση;

- 1-5 χρόνια
- 6-10 χρόνια
- 11-15 χρόνια
- 16-20 χρόνια
- 21 και άνω

7. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (παλιννοστούντων, αλλοδαπών, μουσουλμάνων, τσιγγάνων και άλλων μειονοτήτων);

- Ναι, αρκετά καλά	
- Ναι, ικανοποιητικά	
- Όχι	
- Άλλη απάντηση. Καταγράψτε την:	

8. Αν ναι, καταχωρείστε τη διάρκεια

- 1-3 εβδομάδες	
- 1-3 μήνες	
- 6 μήνες	
- 12 μήνες	

9. Σε ποιους φορείς διεξήχθησαν τα προγράμματα επιμόρφωσής σας.

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ)	
- Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)	
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	
- Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης	
- Ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Α.Ε.Ι.)	
- Άλλοι φορείς. Προσδιορίστε:	

10. Πόσο σημαντική κατά τη γνώμη σας είναι για το διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

- Πάρα πολύ	
- Αρκετά	
- Λίγο	
- Καθόλου	

11. Αν θεωρείτε σημαντική τη γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σε ποια σημεία πιστεύετε ότι επηρεάζει τη διδασκαλία σας;

- Στη δυνατότητα αναγνώρισης των αξιών, του τρόπου ζωής και των βιωμάτων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και υιοθέτησης της κατάλληλης συμπεριφοράς	
- Στην ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης ώστε να εντοπίζονται οι διαφορές και οι ομοιότητες με τον οικείο πολιτισμό	
- Στη δυνατότητα εφαρμογής μιας περισσότερο διαπροσωπικής μορφής διδακτικής προσέγγισης	
- Στην ομαλή ενσωμάτωση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να εξαλείφονται φαινόμενα διακρίσεων, κοινωνικού ρατσισμού και ξενοφοβίας	
- Σε άλλο σημείο. Καταγράψτε το:	

12. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας που ανακύπτουν πλέον καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις;

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
- Να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη				
- Να υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση				
- Να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών				
- Να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ενημερώνεται συστηματικά για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά.				
- Να μπορεί να αυτενεργεί σε θέματα παραγωγής του κατάλληλου διδακτικού υλικού.				
- Άλλο χαρακτηριστικό. Προσδιορίστε:				

13. Θεωρείται ότι το ποσοστό των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο σχολείο σας είναι ;

- Πολύ υψηλό	
- Υψηλό	
- Χαμηλό	
- Πολύ χαμηλό	

- Προσδιορίστε κατά προσέγγιση (%)

14. Ποιες είναι οι συνήθειες χώρες προέλευσης των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

-

15. Πώς θα χαρακτηρίζατε την ενημέρωσή σας σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

- Πολύ καλή	
- Καλή	
- Ικανοποιητική	
- Μέτρια έως ελλιπή	

16. Πού στηρίζεται η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείτε;

- Σε όσα μάθατε κατά τις αρχικές σπουδές σας	
- Σε όσα μάθατε κατά τη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων	
- Στις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μόνοι σας.	
- Στην καθοδήγηση που έχετε από τους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης	
- Στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας	

- Στηρίζετε σε κάτι άλλο. Σε τι;

.....

17. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία;

- Πάρα πολλές	
- Πολλές	
- Αρκετές	
- Ελάχιστες	

18. Πού οφείλονται κατά την εκτίμησή σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

- Στις γλωσσικές αδυναμίες του μαθητή	
- Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού σχολείου	
- Στην έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων του διδάσκοντα	
- Στις χαμηλές προσδοκίες του διδάσκοντα για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών	
- Στην οικογενειακή και ατομική κατάσταση του μαθητή	

- Άλλοι λόγοι: Καταγράψτε τους:

19. Πού εστιάζονται οι δυσκολίες σας αυτές;

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
- Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού / εποπτικού υλικού				
- Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος				
- Σε προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα				
- Στην έλλειψη δημιουργίας φροντιστηρίων εκμάθησης της μητρικής γλώσσας				
- Στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς, προβλήματα διαβίωσης)				
- Στην αδυναμία επιλογής της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης				

- Σε άλλο λόγο. Καταγράψτε τον:

20. Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γονείς συμμετέχουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ακόλουθες ενέργειες;

- Με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς	
- Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών	
- Με τη διατύπωση των απόψεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό	
- Με τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων	
- Με την ανάληψη ευθυνών στο χώρο του σχολείου	

- Με άλλον τρόπο. Καταγράψτε τον:

21. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

- Πάρα πολλές	
- Πολλές	
- Αρκετές	
- Ελάχιστες	

22. Σύμφωνα με την εκτίμησή σας, πώς θα χαρακτηρίζατε τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης

- Υψηλές	
- Μέτριες	
- Περιορισμένες	
- Πολύ περιορισμένες	

23. Κατά πόσο αισθάνεστε προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη;

- Πάρα πολύ	
- Αρκετά	
- Ελάχιστα	
- Σχεδόν απροετοίμαστοι	

24. Ποιές είναι οι κυριότερες αιτίες που σας καθιστούν απροετοίμαστους;

- Έλλειψη σχετικών μαθημάτων στο περιεχόμενο του προγράμματος των προπτυχιακών σπουδών	
- Έλλιπής επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	
- Έλλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση μέσω των θεσμών της συνεχιζόμενης κατάρτισης	
- Σχολικά προγράμματα που στηρίζονται στην πολιτισμική ομοιογένεια	

- Άλλη αιτία: Καταγράψτε την:

Δομή ερωτηματολογίου

Γενικές Ερωτήσεις	<p>1. Φύλο:</p> <p>Ηλικία</p> <p>Σε ποιο τύπο σχολείου διδάσκετε;</p> <p>Υπηρετείτε ως</p> <p>Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε</p> <p>Τι σπουδές έχετε κάνει;</p> <p>Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (παλιννοστούντων, αλλοδαπών, μουσουλμάνων, τσιγγάνων και άλλων μειονοτήτων;</p> <p>Αν ναι, καταχωρείστε τη διάρκεια.</p> <p>Προσδιορίστε τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσής σας;</p>
Ερωτήσεις Αντλήψεων	<p>10. Πόσο σημαντική κατά τη γνώμη σας είναι για το διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;</p> <p>Αν θεωρείτε σημαντική τη γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σε ποια σημεία πιστεύετε ότι επηρεάζει τη διδασκαλία σας;</p> <p>Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας που ανακύπτουν πλέον καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις</p>
Εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές	<p>13. Ποιο είναι το ποσοστό των αλλοδαπών στο σχολείο σας;</p> <p>Ποιες είναι οι συνήθειες χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;</p> <p>Πώς θα χαρακτηρίζατε την ενημέρωσή σας σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;</p> <p>Πού στηρίζεται η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείτε;</p> <p>Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία</p> <p>Πού οφείλονται κατά την εκτίμησή σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης</p> <p>Πού εστιάζονται οι δυσκολίες σας αυτές;</p>
Εμπειρία με Γονείς	<p>Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης</p> <p>Σύμφωνα με την εκτίμησή σας, πώς θα χαρακτηρίζατε τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης</p> <p>Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γονείς συμμετέχουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ακόλουθες ενέργειες</p>
Επίλογος	<p>Κατά πόσο αισθάνεστε προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη</p> <p>Ποιές είναι οι κυριότερες αιτίες που σας καθιστούν απροετοίμαστους;</p>