

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ευαγγελία Καραγιάννη

doi: [10.12681/edusc.2684](https://doi.org/10.12681/edusc.2684)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καραγιάννη Ε. (2020). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362–372. <https://doi.org/10.12681/edusc.2684>

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Καραγιάννη Ευαγγελία
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Μ.Α. στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπ/κών Μονάδων
Μ.Α. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.
evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Οι μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων στις δυτικές, κυρίως, χώρες κατά τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και τον χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα ο μαθητικός πληθυσμός να παρουσιάζει μία πολιτισμική ποικιλία, που συχνά κλονίζει αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η νέα αυτή πραγματικότητα κατέστησε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, σε διεθνές αλλά και εθνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, αρχικά, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στη συνέχεια αξιολογήθηκε η εν λόγω διαχείριση. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 207 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο 2017. Προέκυψαν σημαντικά ευρήματα όπως: ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ακολουθούν στην πολυπολιτισμική τάξη, ως στρατηγική, την εξατομικευμένη διδασκαλία και δεν χρησιμοποιούν στοιχεία από τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Επιπλέον δεν δημιουργούν το κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους συγκεκριμένους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμική ετερότητα; διαπολιτισμική ετοιμότητα; διαπολιτισμική επικοινωνία

Abstract

The movements of large population groups in Western countries, in particular, in recent decades, have brought about significant changes in the composition of their population. These changes have also had an impact on the education sector, resulting in widespread cultural diversity within the student population, often undermining perceptions based on the homogeneous national and cultural composition of the population in many countries, including Greece. This new reality has made it imperative that cultural diversity be managed at both international and national level. Therefore, initially, an attempt was made to canvass the views of primary school teachers regarding the management of cultural diversity and, subsequently, the forementioned management was evaluated. A quantitative survey was carried out at 207 primary school teachers of the prefecture of Attica during the months of February-March 2017. Important findings surfaced, namely, that the teachers of the sample did not follow individualized teaching as a strategy in the multicultural class and did not use data from the culture of foreign/immigrant/refugee students. Moreover, they did not create the appropriate teaching material for the students concerned.

Keywords: cultural diversity; intercultural readiness; intercultural communication

Εισαγωγή

Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα- Ετερότητα

Οι μετακινήσεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού στις δυτικές κυρίως χώρες ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και τον χώρο της εκπαίδευσης, αφού ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία, κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (Γκόβαρης, 2004; Μάρκου, 2010).

Η νέα αυτή πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας και οδήγησε χώρες με μεγαλύτερη εμπειρία στο θέμα αυτό, στην εφαρμογή διαφόρων πολιτικών (Γκότοβος, 2003).

Συγκεκριμένα ο ρόλος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των δυτικών χωρών, αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, φέρνοντας στην επιφάνεια τη σημαντική του συμβολή τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, όσο και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας.

Ο Μάρκου (2010), διαφοροποιεί εννοιολογικά τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2010). Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων. Αποτελεί μία δυναμική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων (Μάρκου, 2010).

Η λέξη ετερότητα ορίζεται, ως η έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη κ.λ.π. (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο όρος ετερότητα πέρα από τη λεξικολογική του ερμηνεία, νοηματοδοτείται από θεωρίες κοινωνιολογικές (π.χ. Goffman) και παιδαγωγικές (π.χ. Essinger, Reich, Ruiz). Οι θεωρητικοί των κοινωνικών επιστημών συσχετίζουν την ετερότητα με την ταυτότητα και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση, εγώ και ο άλλος (Χατζησαββίδης, 2001).

Η ετερότητα μπορεί να εμφανίζει πολλές μορφές, μπορεί να αφορά διαφορετικές εθνοπολιτισμικές, γλωσσικές, φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες, όπου η ετερότητα είναι έκδηλη και προκαλεί συνήθως κοινωνικές αντιδράσεις αποκλεισμού. Μπορεί ακόμη να αναφέρεται σε ομάδες που εμπεριέχονται σε μια κοινωνία και διαφοροποιούνται μόνο εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, εντός των ορίων της κοινότητας, για μια ομάδα που δεν έρχεται από άλλη χώρα, (π.χ. Ρωσοπόντιοι), ούτε από άλλη εθνοπολιτισμική ομάδα, όπως οι Τσιγγάνοι ή οι Μουσουλμάνοι της Θράκης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται στη διαφορετικότητα των αξιακών κωδίκων, συμβόλων, στάσεων, καθημερινών πρακτικών, γνώσεων, δεξιοτήτων κ.ά. Η πολιτισμική ετερότητα στη σύγχρονη διεθνοποιημένη κοινωνία αποτελεί, πλέον, μια πραγματικότητα αναμφισβήτητη.

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Η μετανάστευση προκάλεσε πολυποικίλες πολιτικές, ιδεολογικές και επιστημονικές αντιπαραθέσεις αναφορικά με τη διαχείριση αυτής της κατάστασης από την ελληνική πολιτεία και για τα ζητήματα αυτά (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (Μάρκου 1997, Γκότοβος 2003).

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων, γιατί έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερωθούν για τις κοινές αντιλήψεις και για τη δημόσια πολιτική που στοχεύει στη διαχείρισή της, γιατί αυτά έχουν αντίκτυπο στο πώς βλέπουν οι μαθητές τους εαυτούς τους και τους άλλους. Εκπαιδευτικοί σε σχολεία που δέχονται παιδιά που έχουν έρθει πρόσφατα από άλλες χώρες ή των οποίων οι γονείς είναι μετανάστες, χρειάζονται μια επίγνωση της εμπειρίας της μετανάστευσης και του τρόπου που η εμπειρία αυτή μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Γκότοβος, 2003).

Είναι επίσης σημαντικό να εκτιμηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, με διαδικασίες ευαίσθητες στο γλωσσικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο, έτσι ώστε να τοποθετηθούν στα κατάλληλα σχολικά προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνδέουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών. Για να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες στρατηγικές. Πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά μπορεί να έχουν προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες που τα προδιαθέτουν για μάθηση με τρόπους που ίσως να μην είναι συμβατοί με κάποιες κοινώς εφαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας σε πολλές τάξεις. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υιοθετήσουν μια ενταξιακή και ευέλικτη προσέγγιση διδασκαλίας, παρατηρώντας την ανταπόκριση των παιδιών και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων και των ομάδων στην τάξη (Δαμανάκης, 2007).

Διαπολιτισμική ετοιμότητα

Ετοιμότητα, είναι η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά (ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας) (Γ. Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας αλλά και την ελληνική νομοθεσία για τους ομογενείς του εξωτερικού. Ακόμη να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να αντιμετωπίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα και να διαχειρίζεται μια πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 1997). Επίσης να έχει πλούσια κατανόηση των αφανών αλλά και των ορατών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την πρακτική άσκηση και να έχει ρεαλιστική αντίληψη της πραγματικότητας. Για αυτούς τους λόγους ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει διορατικότητα, που αποκτάται μέσω της επιστημονικής θεωρίας και της στοχαστικής εμπειρίας (Κοσσυβάκη, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός αν λάβει κανείς υπόψη του ότι είναι αυτός που μετουσιώνει όλες τις γνώσεις που έλαβε από τη θεωρητική του εκπαίδευση σε πρακτική εφαρμογή. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την ετοιμότητά του

πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται άμεσα τα ερεθίσματα που δέχεται να τα αξιολογεί και να λειτουργεί αναλόγως (Γεωργογιάννης, 2009).

Διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί μια ευρεία έννοια που εμπεριέχει τις έννοιες του πολιτισμού, της ταυτότητας, της εμπειρίας, της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας.

Ο όρος διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα απαντάται στην βιβλιογραφία ως: διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα, διαπολιτισμική ικανότητα. Με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα εννοούμε ένα σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, γνώσεις και ικανότητες που επιτρέπουν τα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Fantini, 2006).

Η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης καθιστά απαραίτητη τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Δηλαδή την ικανότητα να λαμβάνουν άμεσα τα ερεθίσματα του σχολικού περιβάλλοντος και να εφαρμόζουν τις θεωρητικές τους γνώσεις (Γεωργογιάννης, 2009). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών και ερευνητικών γνώσεών του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη.

Η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας και ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε γύρω από το θέμα αυτό, καθώς και οι εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες, έφεραν επίσης στο προσκήνιο την ανάγκη μελέτης του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο ρόλος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των δυτικών χωρών, αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, φέρνοντας στην επιφάνεια τη σημαντική του συμβολή τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, όσο και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις εξελίξεις, καταβάλλει σοβαρές προσπάθειες να μελετήσει τον χαρακτήρα και τον ρόλο του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, με ευρήματα που προβληματίζουν και θέτουν σοβαρά ερωτήματα.

Ο σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει στόχο να μελετήσει τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής.

Ερευνώνται ο τρόπος που ορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι μορφές της ετερότητας, οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται, αλλά και οι αναφορές στον χαρακτήρα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας με βάση τον σκοπό ήταν να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής, καθώς και να διερευνηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής

Ερευνητικά ερωτήματα

Σε σχέση με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και αποτέλεσαν τους επιμέρους άξονες του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας μελέτης, διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;
2. Ποια είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας εστιάζεται σε συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, έχοντας πλήρη επίγνωση, ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Η δειγματοληψία ήταν βολική λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας και της πρόσβασής της στις σχολικές μονάδες.

Ο πληθυσμός αναφοράς είναι οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής, Αμαρουσίου, Άνω Λιοσίων, Αχαρνών, Βριλησίων, Κορυδαλλού, Μάνδρας και Πεύκης.

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε, σε ερωτηματολόγιο, σε δείγμα εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής. Συνολικά διανεμήθηκαν 210 ερωτηματολόγια από την ίδια την ερευνήτρια ιδιοχείρως σε συναδέλφους και συγκεντρώθηκαν 207 σωστά. Η ερευνήτρια επισκέφθηκε τον Φεβρουάριο και Μάρτιο 2017 τα σχολεία στα διαλείμματα, ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας καθώς και για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και παρέμεινε στο σχολείο για να συλλέξει τα ερωτηματολόγια αυθημερόν.

Πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία των περιοχών που προαναφέρθηκαν. Πρόκειται για σχολεία με αλλοδαπούς-μετανάστες μαθητές σε ποσοστό 12-18% του μαθητικού τους δυναμικού.

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έγινε με το SPSS 21,0 (Statistical Package for Social Sciences).

Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων

1. Ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Πίνακας 1

α) Χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	37	17,9	17,9	17,9
Λίγο	121	58,5	58,5	76,3
Πολύ	46	22,2	22,2	98,6
Πάρα πολύ	3	1,4	1,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα των πινακοποιημένων αποτελεσμάτων φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/ μεταναστών/ προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 23,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 76,3%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»)

Πίνακας 2

β) Δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	47	22,7	22,7	22,7
Λίγο	101	48,8	48,8	71,5
Πολύ	52	25,1	25,1	96,6
Πάρα πολύ	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 28,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 71,5%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

Πίνακας 3

γ) Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	38	18,4	18,4	18,4
Λίγο	94	45,4	45,4	63,8
Πολύ	63	30,4	30,4	94,2
Πάρα πολύ	12	5,8	5,8	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 36,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 63,8%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

2. Ποια είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Πίνακας 4

1. Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	12	5,8	5,8	5,8
Πολύ	42	20,3	20,3	26,1
Αρκετά	82	39,6	39,6	65,7
Λίγο	55	26,6	26,6	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες τα οποία να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, σε ποσοστό της τάξης του 26,1% (αθροιστικό

ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 34,4%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 5

Θεωρείτε ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγετε είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	7	3,4	3,4	3,4
Πολύ	43	20,8	20,8	24,2
Αρκετά	100	48,3	48,3	72,5
Λίγο	50	24,2	24,2	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες τα οποία να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι θεωρούν, ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ποσοστό της τάξης του 24,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 27,6%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 6

Διακατέχομαι από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχω με τους μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	2	1,0	1,0	1,0
Πολύ	11	5,3	5,3	6,3
Αρκετά	50	24,2	24,3	30,6
Λίγο	65	31,4	31,6	62,1
Καθόλου	78	37,7	37,9	100,0
Μερικό σύνολο	206	99,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	,5		
Σύνολο	207	100,0		

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, τα οποία και ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν, ότι διακατέχονται από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχουν με τους μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα, σε ποσοστό της τάξης του 6,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση

της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 69,5%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 7

Στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ).

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	63	30,4	30,4	30,4
Πολύ	86	41,5	41,5	72,0
Αρκετά	47	22,7	22,7	94,7
Λίγο	10	4,8	4,8	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ), σε ποσοστό της τάξης του 72,0% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 5,3%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 8

Στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	54	26,1	26,1	26,1
Πολύ	81	39,1	39,1	65,2
Αρκετά	49	23,7	23,7	88,9
Λίγο	19	9,2	9,2	98,1
Καθόλου	4	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, σε ποσοστό της τάξης του 65,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 11,1%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 9

Στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	47	22,7	22,7	22,7
Πολύ	63	30,4	30,4	53,1
Αρκετά	56	27,1	27,1	80,2
Λίγο	34	16,4	16,4	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 19,8%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος: δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική. Δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές), ως στρατηγική. Δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική. Δεν έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η Καρανικόλα (2015) σε αντίστοιχη έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν, δεν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η Μάνου (2013) σε αντίστοιχη έρευνα διαπιστώνει, ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι ανεπαρκείς.

Ακόμη, οι ερωτώμενοι δεν διακατέχονται από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχουν με τους μαθητές, που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα. Έχουν ελλείψεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η Μήλιου (2011) στην έρευνά της συμπεραίνει, ότι οι δάσκαλοι με πολυετή διδακτική πείρα είναι πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Γενικότερα η ερευνήτρια διαπιστώνει, ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν αναπτύξει τις ικανότητες που συνεπάγονται την ανάπτυξη των πολιτισμικών δεξιοτήτων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε η έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και διαπολιτισμικής μάθησης-επικοινωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο και ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να συνδυάζεται με ανανέωση του διδακτικού υλικού, των μεθόδων διδασκαλίας, να βασίζεται σε συμμετοχικές μεθόδους και να ενθαρρύνεται ο συνεχής διάλογος ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφωνόμενους.

Η εφαρμογή κάποιων βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να αφορά κάποια ειδικά σχολεία, αλλά θα πρέπει να γενικευτεί σε όλα τα σχολεία, αφού η πολιτισμική διαφορά και η πολιτισμική ποικιλία δεν είναι χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία φοιτούν παλιννοστούντες ή μετανάστες ή πρόσφυγες αλλά χαρακτηριστικά οποιουδήποτε σχολείου.

Βιβλιογραφία

- 1) Fantini, A. E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence: Final Report of a research project conducted by Federation of the experiment in international living research project. St. Louis, Missouri: Center for Social Development at Washington University.
- 2) Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 1ος. Πάτρα.
- 3) Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- 4) Γκότοβος Α. (2003), Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 5) Δαμανάκης, (2007). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- 6) Καρανικόλα, Ζ., (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αιτωλοακαρνανίας*. Πάτρα.
- 7) Κοσσυβάκη, Φ.(2001). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση».
- 8) Μάνου Α., (2013) *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- 9) Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- 10) Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- 11) Μήλιου Ου., (2011). *Διαπολιτισμική δεξιότητα και σχολική τάξη :οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας*. Θεσσαλονίκη.
- 12) Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σελ.686.
- 13) Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης Γ., (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 14) Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο». Στο: Βάμβουκας, Μ. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Εκδόσεις: Ατραπός.