

**Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής**

**Managing Cultural Diversity: Investigating the Attitudes of Primary Education  
Teachers in Attica**

Ευαγγελία Καραγιάννη, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, [evaggeliakaragianni@gmail.com](mailto:evaggeliakaragianni@gmail.com)

**Evaggelia Karagiannis, Elementary School Director, Dr EKPA, [evaggeliakaragianni@gmail.com](mailto:evaggeliakaragianni@gmail.com)**

**Abstract:** The movements of large population groups in western countries in particular, especially in the last decades, have made significant changes in the composition of their population. These changes also touched on the field of education. The student population presents a cultural diversity, often shaking the perceptions based on its homogeneous national and cultural composition, in many countries, including Greece. This new reality has made it imperative to manage this diversity. The purpose of this research was to investigate the views of primary school teachers in Attica on cultural diversity. For the effective conduct of the research, the quantitative approach was followed using a questionnaire in February and March 2017. The sample consisted of 207 primary school teachers in Attica. The results showed that the teachers of sample: do not follow in a multicultural classroom personalized teaching, the use of language and culture elements of foreign / immigrant / student refugees as a strategy, do not create appropriate teaching materials for these pupils, while following the creation of mixed groups of children.

**Keywords:** multiculturalism, interculturalism, diversity

**Περίληψη:** 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. Ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία, κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεσή του, σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η νέα αυτή πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής, σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα. Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου, κατά τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2017. Το δείγμα αποτέλεσαν 207 εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος: δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/ μεταναστών/ προσφύγων

μαθητών, ως στρατηγική, δεν δημιουργούν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ ακολουθούν τη δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών.

**Λέξεις κλειδιά:** πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, ετερότητα

## Εισαγωγή

Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για οικονομικούς, πολιτικούς, και θρησκευτικούς λόγους, που προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η Ελλάδα, βρίσκεται στη δίνη αυτών των εξελίξεων και βιώνει τις συνέπειές τους. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο παγκόσμιο σκηνικό, αλλά και η μαζική μετακίνηση πληθυσμών τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όσο και από τρίτες προς την Ευρώπη χώρες, έχουν οδηγήσει σε μεταβολές των πολιτισμικών αξιών. Τα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν από αυτές τις μετακινήσεις, βιώνονται έντονα από άτομα και κοινωνικές ομάδες όταν δημιουργούνται τάσεις ξενοφοβίας και ρατσισμού (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). 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). Οι δυσκολίες που παρατηρήθηκε, ότι αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα του κυρίαρχου πολιτισμού, προβληματίσαν και προβληματίζουν έντονα την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Η βασική πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν σήμερα οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων με τρόπο ώστε να μην οδηγούν σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004). Η πολιτισμική ετερότητα δεν πρέπει να θεωρείται απειλή για τα έθνη-κράτη, αλλά, αντίθετα, η αναγνώριση της ετερότητας εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία και την ενότητά τους (Μάρκου, 2010). Η συμβολή του εκπαιδευτικού θεσμού στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των υποκειμένων αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντικός, έχοντας το ρόλο να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και ικανότητες για τη συγκρότηση μιας πολιτείας στην οποία όλοι θα μπορούν να συμμετέχουν (Μάρκου 2010; Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Αναπάντητο παραμένει ωστόσο το ερώτημα για τη συγκεκριμένη μορφή που πρέπει να λάβει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθεί στις ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές (Παρθένης, 2013).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις ενδυνάμωσαν το ενδιαφέρον της γράφουσας (εν ενεργεία εκπαιδευτικού) και την προσανατόλισαν, ώστε να ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη έρευνα.

## 1. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

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).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών και προϋποθέτει την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, όπου οι κοινωνίες αναγνωρίζουν και σέβονται την πολιτισμική ετερότητα (Δαμανάκης, 2007).

### 1.1. Ετερότητα

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 και παιδαγωγικές. 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).

Αναφορικά με το σημερινό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο το σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι πολύ διαφορετικό από ότι τις προηγούμενες δεκαετίες μιας και οι αλλοδαποί μαθητές φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, την θρησκεία τους, τις συνήθειές τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Με άλλα λόγια η

πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

## 1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε από την ανάγκη των σημερινών κοινωνιών να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και τις αλλαγές που αυτή επέφερε (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε δυο διακριτά στάδια. Το πρώτο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την έννοια των ρυθμίσεων αλλά και των πραγματικών γεγονότων (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) της κοινωνίας αναφορικά με την εκπαίδευση. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη διαδικασία και το αποτέλεσμα άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη θέσπιση αντίστοιχων προγραμμάτων που θα διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα και με τον επικρατέστερο ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνοπολιτισμικών προελεύσεων (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν ισότιμη αξία και προσπαθεί να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα της χώρας και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με όλους λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών (Δαμανάκης, 2007).

## 1.3. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Η ελληνική κοινωνία χωρίς να διαθέτει τις αναγκαίες κοινωνικοοικονομικές και θεσμικές δομές μετατράπηκε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων, προσπαθώντας παράλληλα να διαχειριστεί και το ζήτημα της ένταξης και έτερων ομάδων που προσδιορίζονται ως «διαφορετικοί» (π.χ. Ρομά, Μουσουλμάνοι Θράκης ή Πομάκοι) (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

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 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).

Ο Banks (2004), προτείνει να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί μια «δίκαιη παιδαγωγική» που αποτελείται από τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που διευκολύνουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα παιδιών από πολυποικίλες φυλετικές και εθνικές ομάδες.

#### **1.4. Διαπολιτισμική ετοιμότητα**

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

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει: α) 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. Επίσης να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να αντιμετωπίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα και να διαχειρίζεται μια πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 1997), β) να έχει πλούσια κατανόηση των αφανών αλλά και των ορατών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την πρακτική άσκηση και 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, 2002).

Ως διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα ορίζεται η θεωρητική γνώση, οι δεξιότητες και η επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η δυνατότητά του να εφαρμόζει τη θεωρία και να επιτυγχάνει τους διδακτικούς στόχους που θέτει (Κοσσυβάκη, 2002).

Βασική προϋπόθεση της διαπολιτισμικής διδακτικής ετοιμότητας είναι η προσπάθεια προσέγγισης του κυρίαρχου πολιτισμού με άλλους μέσω της διαδικασίας που επιτρέπει τη χρήση κατάλληλου υλικού και εκπαιδευτικών μεθόδων προς όφελος των αλλοδαπών μαθητών. Είναι απαραίτητη στις σχολές φοίτησης των εκπαιδευτικών η διδασκαλία της χρήσης κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων που θα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και στα δεδομένα της πολυπολιτισμικής αίθουσας διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2002).

## 1.5. Διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση

Με τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα εννοείται ένα σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, γνώσεις και ικανότητες που επιτρέπουν στα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Fantini, 2006).

Η κατανόηση των διαφορετικών συμπεριφορών από τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες επιτυγχάνεται μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που επιτρέπει στα άτομα να ανταποκριθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επαφής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η διαπολιτισμική επικοινωνία υφίσταται όταν τα άτομα επηρεάζονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες και διαπραγματεύονται κοινές έννοιες με στόχο την ύπαρξη νοήματος μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης.

## 2. Μεθοδολογία Έρευνας

### 2.1. Σκοπός - Στόχοι- Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της πολιτισμικής ετερότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής. Οι επιμέρους στόχοι ήταν να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής.

Σε σχέση με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης τα διερευνητικά 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;

### 2.2. Η ερευνητική μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στην ποσοτική προσέγγιση, για λόγους αξιοπιστίας η φύση της έρευνας έλαβε τη μορφή επισκόπησης και απευθύνθηκε σε ένα μεγάλο αλλά όχι και αντιπροσωπευτικό δείγμα. Η πίεση χρόνου δεν επέτρεψε την επέκταση της ερευνητικής διαδικασίας κάνοντας χρήση και της ποιοτικής προσέγγισης, αντιλαμβανόμενοι βέβαια των περιορισμών που προκύπτουν (Cohen & Manion, 1997).

Η ποσοτική προσέγγιση στηρίζεται κυρίως στο επιστημονικό παράδειγμα και έχει τις ρίζες της στις φυσικές επιστήμες και στηρίζει την επιστημονική της εγκυρότητα στις αντικειμενικές μετρήσεις της πραγματικότητας, καταγράφει γεγονότα, πιθανές αιτίες και έχει παραγωγικό χαρακτήρα (Cohen & Manion, 1997). Επιπλέον η ερευνητική διαδικασία

εκλαμβάνεται ως πιο αξιόπιστη, καθώς ο ερευνητής θεωρείται, ότι είναι αποστασιοποιημένος από τα γεγονότα (Δημητρόπουλος, 2004).

### 2.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας εστιάστηκε 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 ήταν οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής, Αμαρουσίου, Άνω Λιοσίων, Αχαρνών, Βριλήσσιων, Κορυδαλλού, Μάνδρας και Πεύκης. Συνολικά διανεμήθηκαν 210 ερωτηματολόγια από 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, παρέμεινε στο σχολείο για να συλλέξει τα ερωτηματολόγια αυθημερόν.

#### Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος

Αναφορικά με το φύλο, από τους 207 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 56 (27,1%) ήταν άνδρες και οι 151 (72,9%) γυναίκες.

Ως προς την ηλικία των υποκειμένων, ποσοστό της τάξης του 9,2% είχε ηλικία έως 30 έτη, ποσοστό 25,6%, είχε ηλικία 31 έως 40 έτη, μεγάλο επίσης ποσοστό της τάξης του 43,0% όπου και η πλειοψηφία του δείγματος εμφάνισε ηλικία 41-50 έτη και ποσοστό 22,3% δήλωσε ηλικία από 51 έτη και άνω.

Ως προς το επίπεδο των γνώσεων ποσοστό της τάξης του 72,9% αυτών που απάντησαν δήλωσαν, ότι οι βασικές τους σπουδές ήταν σε παιδαγωγικό τμήμα, ενώ σε μικρότερο ποσοστό της τάξης του 27,1% εμφανίζονται οι πτυχιούχοι από Παιδαγωγική Ακαδημία. Σε σχέση με την κατοχή δευτέρου πτυχίου, το 31,9% αυτών που απάντησαν εμφανίζονται ως πτυχιούχοι ΑΕΙ και σε ποσοστό 13,20% ως πτυχιούχοι ΤΕΙ. Ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές, ποσοστό της τάξης του 20,3% αυτών που απάντησαν δήλωσαν, ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ σε μικρότερα ποσοστά της τάξης του 1,9% εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τέλος σε σχέση με διδακτορικές σπουδές, ποσοστό της τάξης του 3,9% αυτών που απάντησαν δήλωσαν, ότι κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών, ενώ κανείς δεν εμφανίστηκε με διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

## 2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα στηρίχθηκε στη συγκέντρωση, του προς διερεύνηση υλικού, στο ερωτηματολόγιο και αποτελείται από σύνολο γραπτών ερωτήσεων που σχετίζονται άμεσα με το εξεταζόμενο ζήτημα το οποίο είναι «οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής ως προς το ζήτημα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας». Με τη χρήση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου επιτεύχθηκε η συλλογή πολλών πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, συγκριτικά με άλλες μεθόδους π.χ. παρατήρηση ή συνέντευξη (Cohen & Manion, 1997).

### 2.4.1. Δομή ερωτηματολογίου

Πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο αρχικά, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στην ηλικία, στο φύλο και στο μορφωτικό επίπεδο. Τα δημογραφικά αυτά στοιχεία είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν ιδιότητα ή χαρακτηριστικό που επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).

Στο ερωτηματολόγιο, μετά τα δημογραφικά στοιχεία, ακολουθούν δύο άξονες με κλειστές ερωτήσεις (σε 4/βάθμια και 5/βάθμια κλίμακα Likert) για εύκολη κωδικοποίηση, συμπλήρωση και επεξεργασία τους. Επιπλέον εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των πληροφοριών και η καθοδήγηση του ερωτώμενου να απαντά εντός του πλαισίου των ερωτήσεων.

Ο 1<sup>ος</sup> άξονας:

- **Πολυπολιτισμική τάξη και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών:** περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις για τις **στρατηγικές** που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις (χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών, δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού, εξατομικευμένη διδασκαλία και δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών). Στη συνέχεια ακολουθούν τέσσερις ερωτήσεις για τις **δυσκολίες** που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική τάξη (προβλήματα κατανόησης, προβλήματα συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου, προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση με τους συμμαθητές τους και προβλήματα λόγω προκαταλήψεων εναντίον τους). Τέλος τίθενται τέσσερις ερωτήσεις για τους **παράγοντες** που επηρεάζουν τους συγκεκριμένους μαθητές στη σχολική τους επιτυχία (αναλυτικό πρόγραμμα, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά, η μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας, το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας).



Ο 2<sup>ος</sup> άξονας:

- **Διαπολιτισμική μάθηση, επικοινωνία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:** αρχικά τίθενται τέσσερις ερωτήσεις για τη **διαπολιτισμική μάθηση**, αναφορικά με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές (περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, χειρισμός με άνεση και ευχέρεια θεμάτων που αφορούν τη διαφορετικότητα). Στη συνέχεια ακολουθούν τρεις ερωτήσεις για τη **διαπολιτισμική επικοινωνία** (πολυγλωσσικός γραμματισμός, συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής ως προς τους μαθητές που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα, αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρήση διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης). Τέλος υπάρχουν τέσσερις ερωτήσεις για την **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (κατάλληλη διαχείριση των πολυπολιτισμικών θεμάτων, ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθώς και σε θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη).

## 2.5. Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας εστιάστηκε σε συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού.

## 2.6. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα (validity) είναι σημαντικός παράγοντας και απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη αποτελεσματικής έρευνας και για την εξασφάλισή της : α) στη συλλογή των δεδομένων, έγινε προσπάθεια να μειωθεί το ποσοστό διαρροής β) στην ανάλυση των δεδομένων μέσω της χρήσης κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας τους, γ) στην παρουσίαση των δεδομένων, χωρίς ηθελημένα διαστρέβλωση, διατυπώνοντας ισχυρισμούς που προκύπτουν μόνο από τα δεδομένα (Cohen & Manion, 1994).

## 3. Αποτελέσματα

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

### 3.1. 1ος Άξονας: Πολυπολιτισμική τάξη και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

#### 3.1.1. Χρήση κατάλληλων στρατηγικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φάνηκε να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, 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 76,4% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

**Πίνακας 1 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	76,4
Πολύ	46	22,2	22,2	98,6
Πάρα πολύ	3	1,4	1,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού 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 2 Δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού**

	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	

Ακόμη από την έρευνα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 36,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα, δεν υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 63,8% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

**Πίνακας 3 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	

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών, ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 73% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 27% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

**Πίνακας 4 Δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	11	5,3	5,3	5,3
Λίγο	45	21,7	21,7	27
Πολύ	97	46,9	46,9	73
Πάρα πολύ	54	26,1	26,1	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

### 3.1.2. Δυσκολίες των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τα δεδομένα των πινακοποιημένων αποτελεσμάτων φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιμετωπίζουν, στην πολυπολιτισμική τάξη, προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, σε ποσοστό της τάξης του 40,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, σε ποσοστό της τάξης του 13,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 5 Αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	9	4,4	4,4	4,4
Πολύ	74	35,7	35,7	40,1
Αρκετά	97	46,9	46,9	87,0
Λίγο	25	12,1	12,1	99,0
Καθόλου	2	1,0	1,0	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς τη συμμετοχή των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου, σε ποσοστό της τάξης του 69,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα σε ποσοστό της τάξης του 6,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 6 Αντιμετωπίζουν προβλήματα συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	37	17,9	17,9	17,9
Πολύ	106	51,2	51,2	69,1
Αρκετά	51	24,6	24,6	93,7
Λίγο	11	5,3	5,3	99,0
Καθόλου	2	1,0	1,0	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φάνηκε, να αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση των αλλοδαπών/προσφύγων/μεταναστών μαθητών από τους συμμαθητές τους, σε ποσοστό της τάξης του 76,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα, σε ποσοστό της τάξης του 1,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 7 Αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση με τους συμμαθητές τους**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	56	27,1	27,1	27,1
Πολύ	102	49,3	49,3	76,3
Αρκετά	46	22,2	22,2	98,5
Λίγο	2	1,0	1,0	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιμετωπίζουν προβλήματα, λόγω προκαταλήψεων εναντίον των αλλοδαπών/προσφύγων/μεταναστών μαθητών από τους συμμαθητές τους, σε ποσοστό της τάξης του 72,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 3,9% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 8 Προβλήματα λόγω προκαταλήψεων εναντίον των αλλοδαπών/προσφύγων/μεταναστών μαθητών**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	38	18,4	18,4	18,4
Πολύ	112	54,1	54,1	72,5
Αρκετά	49	23,7	23,7	96,1
Λίγο	6	2,9	2,9	99,0
Καθόλου	2	1,0	1,0	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### 3.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών προσφύγων/μεταναστών μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών /προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, το αναλυτικό πρόγραμμα σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 16,9% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 9 Το αναλυτικό πρόγραμμα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	39	18,8	18,8	18,8
Πολύ	71	34,3	34,3	53,1
Αρκετά	62	30,0	30,0	83,1
Λίγο	29	14,0	14,0	97,1
Καθόλου	6	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών /προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά σε ποσοστό της τάξης του 66,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 17,4% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 10 Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	79	38,2	38,2	38,2
Πολύ	59	28,5	28,5	66,7
Αρκετά	33	15,9	15,9	82,6
Λίγο	20	9,7	9,7	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, τη μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας σε ποσοστό της τάξης του 68,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 8,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 11 Η μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	69	33,3	33,3	33,3
Πολύ	73	35,3	35,3	68,6
Αρκετά	47	22,7	22,7	91,3
Λίγο	17	8,2	8,2	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη, το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, σε ποσοστό της τάξης του 62,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 10,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 12 Το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	53	25,6	25,6	25,6
Πολύ	76	36,7	36,7	62,3
Αρκετά	56	27,1	27,1	89,4
Λίγο	21	10,1	10,1	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

### **3.2. 2ος Άξονας: Διαπολιτισμική μάθηση, επικοινωνία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

#### **3.2.1. Διαπολιτισμική μάθηση και επικοινωνία με τους αλλοδαπούς/ μετανάστες/ πρόσφυγες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη**

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας 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 δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 34,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 13 Προσαρμογή περιεχομένου της διδασκαλίας στους μαθητές 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	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ποσοστό της τάξης του 27,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα, δεν υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 38,2%(αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 14 Χρήση μοντέλων διδασκαλίας διαμορφωμένων για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	13	6,3	6,3	6,3
Πολύ	44	21,2	21,2	27,5
Αρκετά	71	34,3	34,3	61,8
Λίγο	59	28,5	28,5	90,3
Καθόλου	20	9,7	9,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, 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 δεν υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 27,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 15 Διδακτικές μέθοδοι κατάλληλοι 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	

Τέλος οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι μπορούν να χειριστούν με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, σε ποσοστό της τάξης του 40,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνει ποσοστό της τάξης του 11,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 16 Θεωρείται, ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα;**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	23	11,1	11,1	11,1
Πολύ	60	29,0	29,0	40,1
Αρκετά	100	48,3	48,3	88,4
Λίγο	23	11,1	11,1	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

### 3.2.2. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας προωθούν τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο, σε ποσοστό της τάξης του 13,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 46,1%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 17 Προωθώ τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	6	2,9	2,9	2,9
Πολύ	22	10,6	10,7	13,6
Αρκετά	83	40,1	40,3	53,9
Λίγο	77	37,2	37,4	91,3
Καθόλου	18	8,7	8,7	100,0
Σύνολο	207	100,0		

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι προκειμένου να είναι ικανοί για να δουλεύουν με τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμική μειονότητα αναζητούν συμβουλές από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε ποσοστό της τάξης του 29,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 26,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).



**Πίνακας 18 Αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	16	7,7	7,8	7,8
Πολύ	45	21,7	21,8	29,6
Αρκετά	90	43,5	43,7	73,3
Λίγο	31	15,0	15,0	88,3
Καθόλου	24	11,6	11,7	100,0
Σύνολο	207	100,0		

Τέλος, φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης, σε ποσοστό της τάξης του 43,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 15,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 19 Χρησιμοποίηση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	28	13,5	13,6	13,6
Πολύ	62	30,0	30,1	43,7
Αρκετά	84	40,6	40,8	84,5
Λίγο	28	13,5	13,6	98,1
Καθόλου	4	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	207	100,0		

### 3.2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί 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 71,9% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα, δηλώνει ποσοστό της τάξης του 5,3%(αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 20 Κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	63	30,4	30,4	30,4
Πολύ	86	41,5	41,5	71,9
Αρκετά	47	22,8	22,8	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 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, δηλώνει ποσοστό της τάξης του 11,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 21 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	

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δηλώνει ποσοστό της τάξης του 19,8% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 22 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	

Τέλος, σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις σε θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη, σε ποσοστό της τάξης του 52,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα, δηλώνει ποσοστό της τάξης του 26,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

**Πίνακας 23 Θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη**

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	45	21,8	21,8	21,8
Πολύ	64	30,9	30,9	52,7
Αρκετά	44	21,2	21,2	73,9
Λίγο	38	18,4	18,4	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

## 4. Συμπεράσματα

### 4.1. Τα συμπεράσματα αναπτύσσονται ως προς τους δύο αρχικούς άξονες: τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ως προς τη διαπολιτισμική μάθηση-επικοινωνία

#### 4.1.1. 1ος Άξονας: Πολυπολιτισμική τάξη και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

##### 4.1.1.1. Χρήση κατάλληλων στρατηγικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και ως προς τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών στην πολυπολιτισμική τάξη προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας:

- δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών / μεταναστών / προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική,
- δεν ακολουθούν τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού,
- δεν ακολουθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας),
- ενώ ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη δημιουργία μεικτών ομάδων παιδιών, ως στρατηγική.

##### 4.1.1.2. Δυσκολίες των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ως προς τις δυσκολίες των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη προκύπτουν συμπεράσματα όπως τα παρακάτω, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν, ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές:

- αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία στην τάξη τους,
- αντιμετωπίζουν προβλήματα συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου,
- αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ισότιμη μεταχείριση με τους συμμαθητές τους, αλλά και λόγω προκαταλήψεων εναντίον τους.

##### 4.1.1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη προκύπτουν συμπεράσματα, όπως τα παρακάτω, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας:

- θεωρούν ως λόγο που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη το αναλυτικό πρόγραμμα,
- τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αυτά,
- τη μη ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας και
- το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας.

#### **4.1.2. 2ος Άξονας: Διαπολιτισμική μάθηση, επικοινωνία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

##### **4.1.2.1. Διαπολιτισμική μάθηση και επικοινωνία με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη**

Συμπεραίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την έρευνά μας:

- δεν έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στην πολυπολιτισμική τάξη,
- δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας,
- οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν δεν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και
- θεωρούν, ότι μπορούν να χειριστούν με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα.

##### **4.1.2.2. Διαπολιτισμική επικοινωνία**

Συμπεραίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα:

- δεν προωθούν τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο,
- δεν αναζητούν συμβουλές από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και
- χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. παρατήρηση, ερωτήσεις ανοικτού τύπου κ. ά.), προκειμένου να επιτύχουν την επικοινωνία μέσα σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

##### **4.1.2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση**

Συμπεραίνεται, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας:

- έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα,
- στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας,
- στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και

- έχουν ελλείψεις σε θέματα δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Παπαζήση.
- Cohen L., & Manion L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, (2007). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Γ. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ. 2, σ. 37-45.
- Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου,Γ.(Επιμ.)(1997)*Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης Γ., (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χ. (2013) *Θεωρία και Πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα.
- Ρούσσο, Π.Α. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.