



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΜΗΜΑ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ
ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας

**Μέθοδοι και πρακτικές ένταξης των ανήλικων μεταναστών στη μέση
εκπαίδευση**

Μπίζου Έλενα

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Καλαμάτα, Φεβρουάριος 2023

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΜΗΜΑ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ
ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας

**Μέθοδοι και πρακτικές ένταξης των ανήλικων μεταναστών στη μέση
εκπαίδευση**

Μπίζου Έλενα

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπων:

Εγκρίθηκε από την τριμελή επιτροπή αξιολόγησης την <10/03/2023>

< Δημήτριος, Σωτηρόπουλος, Καθηγητής >, επιβλέπων

< Θεόδωρος, Τσέκος, Καθηγητής >, μέλος

< Αθανασία, Τριανταφυλλοπούλου, Καθηγήτρια >, μέλος

Καλαμάτα, Φεβρουάριος 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY *of the* PELOPONNESE

School of Management (Kalamata)

Department of Business and Organization Administration

POSTGRADUATE PROGRAM MSc-MPA: PUBLIC ADMINISTRATION and
LOCAL GOVERNMENT

Methods and practices of integration of immigrant minors in secondary
education

Bizou Elena

Kalamata, February 2023

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1 ^ο	10
1.1 Αποσαφήνιση όρων	10
1.1.1 Μειονότητα	10
1.1.2 Πολιτισμός.....	11
1.1.3 Πολιτισμική Ταυτότητα	12
1.1.4 Πολιτισμική Ετερότητα.....	14
1.1.5 Η Σχέση Μεταναστευτικού Φαινομένου & Πολυπολιτισμικότητας	14
1.1.6 Πολυπολιτισμικότητα & Διαπολιτισμικότητα	18
Κεφάλαιο 2 ^ο	20
2.1 Από το Μοντέλο της Αφομοίωσης έως το Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	20
2.2 Το Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	24
2.3 Οι Προσανατολισμοί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	28
2.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ως Φορέα Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης.....	29
2.5 Ευρωπαϊκή Ένωση και Διαπολιτισμική Πολιτική	31
2.6 Η Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	33
2.7 Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	36
2.8 Τα Προβλήματα Διαπολιτισμικότητας στο Σχολικό Πλαίσιο	39
Κεφάλαιο 3 ^ο	43
3.1 Η Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας με Σημείο Αναφοράς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	43
3.2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	48
3.3 Καλές Διαπολιτισμικές Πρακτικές.....	55
3.3.1 Προσδιορίζοντας την Καλή Πρακτική	55

3.3.2 Τα Χαρακτηριστικά των Καλών Πρακτικών & ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού.....	56
3.4 Καλές Πρακτικές στο Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	59
3.4.1 Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία	59
3.4.2 Συνεργατική Μέθοδος- Έρευνα Project	61
3.4.3 Βιωματική Μάθηση.....	64
3.4.4 Δραματοποίηση και το Παιχνίδι Ρόλων	66
3.4.5 Αξιοποίηση της Τεχνολογίας.....	68
3.4.6 Διαθεματική Προσέγγιση	71
3.4.7 Άλλες Καλές Πρακτικές.....	73
Συμπεράσματα	76
Βιβλιογραφία	80

Περίληψη

Παρά το γεγονός ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται το καταλληλότερο όσον αφορά την αρμονική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιτρέποντας τους να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά της ιδιαίτερης πολιτιστικής ταυτότητας τους, ωστόσο εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες κατά την πρακτική εφαρμογή του.

Αντικείμενο πραγμάτευσης της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σημείο αναφοράς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, προκειμένου να ενταχθούν αρμονικά οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Η εργασία διεξάγεται στο πλαίσιο μίας εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποία επιμερίζεται σε τρία κεφάλαια.

Η εργασία κατέδειξε ότι η εφαρμογή καλών πρακτικών διαπολιτισμικού περιεχομένου, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν αρμονικά στο σχολικό περιβάλλον και να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους γηγενείς. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι καλές πρακτικές συμβάλουν στην ανάπτυξη αξιών, αντιλήψεων και στάσεων που συνδέονται με την πολυπολιτισμική κοινωνία, βοηθώντας τους μαθητές στο παρόν και στο μέλλον να κατανοούν και να σέβονται την κανονικότητα της διαφορετικότητας.

Λέξεις κλειδιά : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Καλές Πρακτικές, Μέση Εκπαίδευση

Abstract

Even though the intercultural model of education is considered the most appropriate in terms of the harmonious integration of foreign students into the educational context, allowing them to maintain the characteristics of their particular cultural identity, there are still significant difficulties in its practical application.

The object of this paper is to investigate the good practices that can be applied in the context of secondary education schools, with the cross-cultural education model as a reference point, in order to harmoniously integrate foreign students into the school environment. The work is carried out in the context of an extensive literature review, which is divided into three chapters.

In the first chapter concepts related to the intercultural education model are examined, in the second chapter various aspects of intercultural education are examined both in theory and in terms of implementation barriers and in the third chapter extensive reference is made to secondary education school units and the implementation of good practices for the integration of foreign students into the Greek educational framework.

The work demonstrated that the implementation of good practices of intercultural content can significantly help foreign students to integrate harmoniously into the school environment and have equal learning opportunities with the natives. It was also found that good practices contribute to the development of values, perceptions and attitudes associated with multicultural society, helping students in the present and in the future to understand and respect the normality of diversity.

In order to achieve the aforementioned goals, every multicultural school should implement intercultural teaching, which will not only aim to cover the students' cognitive deficits, but will make use of the linguistic and cultural differences found in the classroom, for the benefit of the entire school. student community, both foreign and native students.

The teaching approaches applied in the multicultural classroom should have an individual-centered dimension, so that they take into account all the students in the class, regardless of the particularities they present. The teaching should aim at the development of internal motivation, adapting the lesson to students' interests, the possibility of choice, the energy of response to the lesson, the opportunities of interaction between them, the presence of new elements of innovative teaching approaches and playful features that will contribute to providing equal learning opportunities.

The good practices that can be applied in the context of intercultural education shape the diversity of the teaching practice in accordance with the new data, as a result of which the teaching flow and the action of the teacher are facilitated. Through the use of appropriate practices, the teacher can better manage the new multicultural school reality, which has been shaped by the linguistic and cultural capital of the student community.

It is therefore considered necessary for teachers to apply teaching practices, which will suit the respective school context, will promote diversity, the harmonious coexistence of social subjects and will aim to create learning opportunities for all students. It is also considered necessary to train teachers in good intercultural teaching practices, which seek the best learning result for all students.

Team-based teaching, collaborative research projects, the research-revealing method, cross-curricular approach, role play - dramatization, simulation, experiential approach, teaching with the use of technology are just some of the good practices that can function, enriching the didactic manipulations developed by the teachers in the context of the course, while at the same time involving the students in learning processes, which go beyond the limits of informational character and stereotypical teaching methods.

Essentially, good intercultural practices help students to approach information and knowledge, to develop values, ideas, feelings, ways of expressing, thinking, understanding themselves and their fellow human beings, which help them create representations of both school and of their later social life, integrating harmoniously into modern multicultural environments and adopting moral and political values, which fit within them.

Key words: Intercultural Education, Good Practices, Secondary Education

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, ειδικά από το 1990 και έπειτα, τόσο η Ελλάδα, όσο και πολλές δυτικές χώρες, παρουσιάζουν μεγάλη πληθυσμιακή ανομοιογένεια, λόγω της έξαρσης του μεταναστευτικού φαινομένου. Η ανομοιογένεια αυτή είναι εμφανής σε κάθε πτυχή της κοινωνικής πραγματικότητας των χωρών υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, μεταξύ των οποίων και στον τομέα της εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2001· Palaiologou, 2007· Palaiologou, 2012). Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, επιδιώκοντας να ανταποκριθεί στη πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προσπαθεί να ακολουθήσει ενταξιακή πολιτική, η οποία να παρέχει στους αλλοδαπούς μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους γηγενείς (Palaiologou, 2012· Trouki, 2012). Για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου, η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους, αποσκοπεί στην ορθή διαχείριση της γλωσσικής, εθνικής, πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, προκρίνοντας το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Ασκούνη & Ανδρούτσου 2001· Cummins, 2005· Palaiologou, 2012).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσπαθεί να απομακρυνθεί από τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του και κατ' επέκταση την εθνική και πολιτισμική ομογενοποίηση που προκρίνει (Χρηστίδου- Λιοναράκη, 2001), οικοδομώντας ένα νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο καθόριζε την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Ο Ν. 2413/96 αποτέλεσε το θεμέλιο λίθο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Tsaliki, 2016), ο οποίος προέβλεπε, μεταξύ άλλων, την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία θα στοχεύουν στην εκπαιδευτική, αλλά και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και να αποτρέπεται κάθε είδους εκπαιδευτικός αποκλεισμός και περιθωριοποίηση για το σύνολο των μαθητών (Trouki, 2012). Στη συνέχεια το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξελίχθηκε μέσω του Ν. 4415/16 ο οποίος έχει ισχύ έως σήμερα.

Παρά το γεγονός ότι σε θεσμικό πλαίσιο η ενταξιακή πολιτική των αλλοδαπών μαθητών προάγεται μέσω των προαναφερόμενων νόμων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο σχεδίασης, αλλά και πρακτικής εφαρμογής, δεν έχει ακόμη ωριμάσει (Καλοφορίδης, 2014). Αν και στόχος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι κάθε σχολείο στη χώρα να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό (Νικολάου, 2008), παρόλ' αυτά το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι σε σημαντικό βαθμό μονοπολιτισμικό, καθώς αγνοείται σημαντικά το υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα τη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση τους (Palaiologou & Faas, 2012).

Η παρούσα εργασία διερευνά τις καλές πρακτικές ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην μέση εκπαίδευση. Αναλυτικότερα η εργασία πραγματώνεται μέσα από την διενέργεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης για το προαναφερόμενο ερευνητικό αντικείμενο, η οποία λαμβάνει χώρα σε τρία επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η αποσαφήνιση όρων που συνδέονται με το θέμα. Αναλυτικότερα, εξετάζονται αδρομερώς η έννοια της μειονότητας, του πολιτισμού, της πολιτισμικής ταυτότητας, της πολιτισμικής ετερότητας, η σχέση του μεταναστευτικού φαινομένου και της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και η διασύνδεση της προαναφερόμενης έννοιας με τη διαπολιτισμικότητα.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αναλύει τα μοντέλα εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν διεθνώς στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία επεδίωξαν να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά. Αναλυτικότερα περιγράφεται το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, των προσανατολισμών του, του ρόλου που πρέπει να διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του. Επίσης αναλύεται η ευρωπαϊκή διαπολιτισμική πολιτική, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες κατά την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφοράς ως προς την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας με σημείο αναφοράς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πραγματοποιείται μία αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση όσον αφορά την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου σε μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναλύεται εκτενώς η έννοια και το περιεχόμενο της καλής πρακτικής, των χαρακτηριστικών της και του ρόλου που καλείται να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή τους. Ακολούθως αναλύονται οι καλές διαπολιτισμικές πρακτικές που μπορεί να λάβουν χώρα στο πλαίσιο εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η συνεργατική μέθοδος, η βιωματική μάθηση, η δραματοποίηση και το παίξιμο ρόλων, η διαθεματική προσέγγιση κτλ. Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με τις απαιτούμενες συμπερασματικές παρατηρήσεις για το ερευνώμενο αντικείμενο.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Αποσαφήνιση όρων

Προκειμένου να κατανοηθεί η ελληνική πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα και η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, απαιτείται να αποσαφηνιστούν όροι που συνδέονται με τις προαναφερόμενες έννοιες όπως είναι η μειονότητα, ο πολιτισμός, η πολιτισμική ταυτότητα, η πολιτισμική ετερότητα, η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα.

1.1.1 Μειονότητα

Ο όρος μειονότητα δεν αναφέρεται μόνο σε ετερογενείς ομάδες, οι οποίες αποτελούν μέρη ομοιογενών συνόλων, αλλά και σε ομάδες, οι οποίες όχι μόνο έχουν επίγνωση της ετερότητας τους, αλλά και διεκδικούν το δικαίωμά τους να τη διατηρήσουν, όπως και να ενταχθούν ισότιμα στο κοινωνικό σύνολο (Ζωγράφου, 2003). Το Συμβούλιο της Ευρώπης, ορίζοντας την έννοια της μειονότητας έχει αναφέρει ότι ως μειονότητα ορίζεται, κάθε ομάδα, η οποία είναι αριθμητικά μικρότερη και πολιτικά ευάλωτη, που υφίσταται διάκριση (Παύλου & Σκουλαρίκη, 2009). Η μειονότητα συνεπώς δεν ορίζεται μόνο λόγω της ύπαρξης γλωσσικής, θρησκευτικής ή άλλης διαφοράς, αλλά και λόγω κάθε άλλης διάκρισης που μπορεί να υφίσταται, εξαιτίας της διαφορετικότητας της (Παύλου & Σκουλαρίκη, 2009).

Ο Γκόντοβος (2003), έχει επισημάνει ότι ο όρος μειονότητα περιγράφει δύο διαφορετικές πραγματικότητες. Η πρώτη πραγματικότητα δηλώνει το όριο μεταξύ ενός πληθυσμιακού τμήματος με την υπόλοιπη πληθυσμιακή ομάδα και η δεύτερη δηλώνει το όριο ανάμεσα σε δύο επιμέρους πληθυσμιακές ομάδες, που εντάσσονται στον γενικό πληθυσμό του εθνικού κράτους. Στη πρώτη περίπτωση, τα όρια ανάμεσα στις πληθυσμιακές ομάδες είναι επίσημα και αναγνωρισμένα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση τα όρια αυτά βρίσκονται στις συνειδήσεις των ανθρώπων. Η διαδικασία διαφοροποίησής μέσω της οποίας ελέγχεται και διαχωρίζεται το ταυτόσημο από το μη ταυτόσημο, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μειονοτικών ομάδων και οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας (Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με τους Παύλου & Σκουλαρίκη (2009), προκειμένου να ενταχθούν οι μειονότητες και να αποφευχθούν οι συγκρούσεις των μειονοτήτων με την κυρίαρχη ομάδα, τα μέλη των μειονοτήτων πρέπει να απολαμβάνουν ίσα πολιτικά δικαιώματα ως πολίτες, χωρίς να υφίστανται κανενός είδους εξαίρεση ή διάκριση. Αντίστοιχα το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο

Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων τονίζει, ότι απαιτείται για να υπάρχει ουσιώδης κοινωνική συνοχή, να αλληλεπιδρούν αρμονικά τα πρόσωπα και οι ομάδες (Παύλου, 2009).

Στην περίπτωση του ελληνικού κράτους, οι μειονότητες και οι διακρίσεις που αυτές υφίστανται λόγω της διαφορετικότητάς τους, διαιρούνται σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά της μεταναστευτικές ομάδες (άτομα με διαφορετική εθνοτική καταγωγή, μετανάστες, παλινοστούντες, πρόσφυγες), οι οποίες εγκαταστάθηκαν στη χώρα μόνιμα. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις μειονοτικές ομάδες που αποτελούνται από γηγενείς, οι οποίοι ωστόσο διαφοροποιούνται σε εθνοτικό, γλωσσικό ή θρησκευτικό επίπεδο (Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης) (Πούλιου & Σουλαρίκη, 2009· Χρηστίδου & Λιοναράκη, 2001).

1.1.2 Πολιτισμός

Ο όρος πολιτισμός χρησιμοποιείται ευρέως στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, ταυτιζόμενος σε πολλές περιπτώσεις με την έννοια της κουλτούρας (Ζωγράφου, 2003). Ο πολιτισμός είναι μία έννοια ευρεία, στην οποία περικλείεται η ιστορική κληρονομιά, η θρησκεία, η λαϊκή παράδοση, καθώς και το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς, των αξιών και των ερμηνευτικών σχημάτων της καθημερινότητας των ατόμων που ζουν και δραστηριοποιούνται σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο (Δαμανάκης, 2005). Ο όρος κουλτούρα αναφέρεται σε δραστηριότητες που συνδέονται με τα γράμματα και τις τέχνες, με τον τρόπο που τα άτομα σκέφτονται και συμπεριφέρονται ως συνέπεια της ιδιαίτερης κοινωνικοποίησης τους (Cuche 2001). Επίσης στην έννοια της κουλτούρας περιλαμβάνονται τα ήθη και τα έθιμα, οι παραδόσεις, η ηθική, η θρησκεία και οι νόμοι της εκάστοτε πληθυσμιακής ομάδας, τα οποία ουσιαστικά αποτελούν την κοινωνική κληρονομιά, δηλαδή μεταβιβάζονται κοινωνικά από γενιά σε γενιά (Ζωγράφου, 2003).

Η ταύτιση των όρων πολιτισμού και κουλτούρας ή η εναλλακτική χρήση τους, είναι απόρροια των δυσκολιών απόδοσης στα ελληνικά του όρου «culture». Ο όρος κουλτούρα (culture) αφορά τον πνευματικό πολιτισμό, δηλαδή το αξιακό πλαίσιο, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, ενώ ο όρος πολιτισμός (civilization), αφορά τον υλικό πολιτισμό, τις γνώσεις σε επιστημονικό επίπεδο και τα επιτεύγματα της τεχνολογίας (Μουσούρου, 1993). Με τον προαναφερόμενο διαχωρισμό συμφωνεί και ο Weber ο οποίος, υποστηρίζει ότι ο όρος κουλτούρα (kultur) αφορά τον πνευματικό πολιτισμό, ενώ ο όρος πολιτισμός (zivilisation) αναφέρεται στον υλικό πολιτισμό (Ζωγράφου, 2003).

Συνεπώς ο πολιτισμός είναι μία έννοια η οποία αναφέρεται στο πλαίσιο των γνώσεων, των πεποιθήσεων, των τεχνών, των ηθικών κανόνων, των εθίμων, των γλωσσών και της μη λεκτικής επικοινωνίας (Νικολάου, 2000). Τα άτομα δεν είναι φορείς, αλλά υποκείμενα πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001). Ο πολιτισμός προκύπτει μέσα από την αντιπαράθεση των υλικών όρων της ζωής και των παραδόσεων. Είναι μία συνεχώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία συμπλέει με τις μεταβολές των συνθηκών της ζωής και της παράδοσης (Ζωγράφου, 2003). Το πολιτισμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα μεταβίβασης του από γενιά σε γενιά, κάτι που εξασφαλίζει τη συνέχεια του πολιτισμού σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Νικολάου, 2000). Τα πολιτισμικά στοιχεία είναι αυτά που διαφοροποιούν μία ομάδα του κοινωνικού συνόλου, από τις άλλες ομάδες (Νικολάου, 2000). Ωστόσο με την αύξηση της βίωσης κοινών εμπειριών, ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες, μπορούν να εξαλειφθούν οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις και να προαχθεί η ισότιμη συνύπαρξη τους (Ζωγράφου, 2003).

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγές που εγκαθίστανται σε μία χώρα υποδοχής, κουβαλούν μαζί τους το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο. Ωστόσο με την εγκατάστασή τους δημιουργούν έναν νέο πολιτισμό, ο οποίος διαφοροποιείται τόσο από αυτόν της χώρας καταγωγής τους, όσο και από της χώρας υποδοχής. Ουσιαστικά πρόκειται για έναν πολιτισμό ενδιάμεσο, τον λεγόμενο μεταναστευτικό πολιτισμό, ο οποίος είναι συνέπεια της εξέλιξης του πολιτισμού, τόσο της χώρας καταγωγής των μεταναστών, όσο και της επίδρασης που ασκεί σε αυτόν η χώρα υποδοχής τους (Δαμανάκης, 2005· Γκόβαρης, 2001).

1.1.3 Πολιτισμική Ταυτότητα

Η ταυτότητα αποτελεί βασικό στοιχείο της προσωπικότητας των ανθρώπων, διαχωριζόμενη αδρομερώς στην προσωπική και στην κοινωνική. Η προσωπική ταυτότητα, αφορά την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, όντας αποτέλεσμα της πορείας του μέσα στο χρόνο (Γκόβαρης, 2005· Δραγώνα, 2001). Αντιθέτως, η κοινωνική ταυτότητα αφορά την ένταξη του ατόμου σε διαφορετικές κατηγορίες του κοινωνικού συστήματος ταξινόμησης (Γκόντοβος, 2003). Οι προαναφερόμενες κατηγορίες είναι συνέπεια της επιβολής του κοινωνικού περιγύρου, με τη δόμησή τους να είναι συνέπεια των κυρίαρχων κοινωνικών αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος του ατόμου (Δραγώνα, 2001).

Ανάμεσα στην προσωπική και στην πολιτισμική ταυτότητα υπάρχει σύνδεση, καθώς η προσωπική ταυτότητα περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών και των βιωμάτων του ατόμου, τόσο της προσωπικής, όσο και της κοινωνικής ζωής του (Γκόντοβος, 2003). Τόσο η

προσωπική, όσο και η κοινωνική ταυτότητα, είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης και της δράσης του ατόμου, ενώ η απόκτηση τους δεν γίνεται άπαξ, αλλά μεταβάλλεται διαρκώς, όπως συμβαίνει άλλωστε με τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος (Hecht, Warren, Jung & Krieger, 2005). Ωστόσο η ταυτότητα διαθέτει μία σταθερή δομή, στην οποία ασκούνται διαρκώς επιδράσεις κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα (Ζωγράφου, 2003). Κατά συνέπεια η κοινωνική ταυτότητα, δεν είναι απλώς μία πτυχή της προσωπικής ταυτότητας, ενώ η προσωπική ταυτότητα, είναι ταυτοχρόνως και κοινωνική (Δραγώνα, 2001).

Όπως προαναφέρθηκε τόσο ο πολιτισμός, όσο και η ταυτότητα είναι διαστάσεις που υφίστανται συνεχή μεταβολή. Η διάπλαση του πολιτισμού λαμβάνει χώρα μέσω ορισμένων ιστορικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, με την πολιτισμική ταυτότητα να προκύπτει ως συνέπεια της πολιτισμοποίησης των ατόμων, κάτω από αυτές τις συνθήκες (Δαμανάκης, 2005). Το αξιακό πλαίσιο, οι στάσεις, οι συμπεριφορές του ατόμου, είναι αυτές που συμβάλουν στη συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας (Γκόντοβος, 2003). Η πολιτισμική ταυτότητα δηλώνει ουσιαστικά τη διαφοροποίηση του ατόμου σε επίπεδο εθνικό, εθνοτικό, γλωσσικό και θρησκευτικό (Cooks & Simpson, 2007). Η πολιτισμική ταυτότητα δεν αναφέρεται σε κάποια πρόσθετα γνωρίσματα του ατόμου, αλλά σε αυτά που μοιράζεται με άλλα άτομα (Γκόντοβος, 2003). Κάθε άτομο μπορεί να ανήκει σε περισσότερες της μίας κοινωνικές ομάδες, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται η πολιτισμική ταυτότητα του, αναλόγως του περιβάλλοντος του (Νικολάου, 2005).

Τα άτομα που ανήκουν σε μειονότητες πολλές φορές έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες που αφορούν τη δόμηση της ταυτότητας τους. Σε κοινωνίες που είναι τυπικά οργανωμένες, κυριαρχεί η εθνική ομάδα, ενώ οι υπόλοιπες εθνικές ομάδες θεωρούνται δευτερευούσης σημασίας (Collier, 2005). Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, ο κόσμος διακρίνεται σε κοινωνικές κατηγορίες, την κάθε μία εκ των οποίων τα άτομα νοηματοδοτούν, προκειμένου να οικοδομήσουν μία θετική κοινωνική ταυτότητα, να ενδυναμώσουν το κύρος και την ανωτερότητα της ομάδας στην οποία αποτελούν μέλη και να προωθήσουν τη δική τους, προσωπική αξία (Δραγώνα, 2001). Η προαναφερόμενη συνθήκη έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσονται πολιτικές αφομοίωσης, οι οποίες λειτουργούν πιεστικά και στιγματίζουν την κάθε μειονοτική ομάδα. Μέσω αυτής τις διαδικασίας τα άτομα αποδέχονται τα εκάστοτε χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται, στρεφόμενα στο ατομικό παρελθόν τους και τονίζοντας σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική προέλευση τους (Ζωγράφου, 2003).

1.1.4 Πολιτισμική Ετερότητα

Η ετερότητα είναι ένα από τα αδιαμφισβήτητα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών. Αναφέρεται σε ένα σύνολο από στοιχεία τα οποία αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά ή φυσικά γνωρίσματα, προτιμήσεις ή πεποιθήσεις, τα οποία αποτελούν κοινούς τύπους κάποιων ατόμων, διαφοροποιούμενα ωστόσο από την πλειοψηφία (Τάκης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται, σε εκείνα τα γνωρίσματα, τα οποία το άτομο μοιράζεται με άλλα άτομα, που ανήκουν στην ίδια εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ομάδα (Γκόντοβος, 2003). Αναφέρεται σε διαφοροποίηση εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική μίας κοινωνικής ομάδας, σε σχέση με τον κυρίαρχο πληθυσμό.

Σύμφωνα με τον Γεωγογιάννη (2014), ο όρος πολιτισμική ταυτότητα χρησιμοποιείται για να χαρακτηριστούν άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τόσο εντός, όσο και εκτός των συνόρων μίας χώρας. Η πολιτισμική ετερότητα είναι αποτέλεσμα δύο γενικών διαδικασιών γένεσης. Η πρώτη αναφέρεται στη πληθυσμιακή σύνθεση εντός του εθνικού κράτους, τη στιγμή που αυτό εμφανίζεται και η δεύτερη, αναφέρεται στην πολιτισμική διαφοροποίηση στον κυρίαρχο πληθυσμό λόγω της εισδοχής μεταναστών από άλλες χώρες (Γκόντοβος, 2003).

Η ετερότητα είναι συστατικό στοιχείο της ταυτότητας, καθώς η συγκρότηση της δηλώνεται μέσα από το γεγονός, ότι κάποια άτομα μοιάζουν σε κάποια στοιχεία, ενώ κάποια άλλα διαφοροποιούνται. Κάθε άτομο οικοδομεί την ταυτότητα του, αποκλείοντας κάποια άλλα άτομα, αποσκοπώντας να επιτύχει την προσωπική αυτονομία. Συνεπώς, κατανοείται ότι η συγκρότηση της ταυτότητας δεν μπορεί να λάβει χώρα, χωρίς την ύπαρξη της ετερότητας (Γκόβαρης, 2001).

1.1.5 Η Σχέση Μεταναστευτικού Φαινομένου & Πολυπολιτισμικότητας

Η μετανάστευση δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο, καθώς όπως αναφέρει ο Λιάκος (2010) είναι ισόχρονο της ιστορίας. Σε όλη την ιστορική πορεία του ανθρώπου, τα άτομα είτε μεμονωμένα, είτε οργανωμένα σε ομάδες μετακινούνταν, έχοντας ως κίνητρο τις περισσότερες φορές την εξεύρεση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Οι αιτίες της προαναφερόμενης μετακίνησης ανά εποχή διαφοροποιούνταν, ωστόσο ο στόχος παρέμενε πάντα ο ίδιος, η ελπίδα για μία καλύτερη ζωή.

Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι άμεσα εξαρτώμενο από τους οικονομικούς, περιβαλλοντικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επικρατούν είτε στην χώρα

καταγωγής του μετανάστη, λειτουργώντας ως παράγοντες ώθησης, είτε στη χώρα προορισμού, λειτουργώντας ως παράγοντες έλξης (Eurostat, 2017). Πολλές είναι οι αιτίες που μπορεί να οδηγήσουν κάποιο άτομο να απομακρυνθεί από τον χώρα του, αναζητώντας την τύχη του σε άλλο τόπο.

Με τον όρο μετανάστευση, ορίζεται κάθε μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου που είναι εγκαταστημένο ένα άτομο ή ένα κοινωνικό σύνολο, η οποία εκτός των δύο βασικών δημογραφικών διαδικασιών, αυτή της γεννητικότητάς και αυτή της θνησιμότητας, θεωρείται μηχανική δημογραφική συνιστώσα, που έχει ως αποτέλεσμα την τεχνική πληθυσμιακή ανανέωση (Τσαούσης, 2004). Συνεπώς, ένα από τα βασικά γνωρίσματα της μετανάστευσης είναι η γεωγραφική κινητικότητα. Η μετανάστευση μπορεί να είναι εσωτερική, όταν συμβαίνει εντός των ορίων του ιδίου κράτους και εξωτερική όταν λαμβάνει χώρα εκτός των ορίων αυτού (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003). Η εξωτερική μετανάστευση με τη σειρά της διακρίνεται σε δύο επιμέρους υποκατηγορίες, στην μετακίνηση εργατικού δυναμικού ή στις πληθυσμιακές μετατοπίσεις λόγω πολεμικών ή πολιτικών αιτιών. Στην περίπτωση της μετακίνησης του εργατικού δυναμικού, οι μετανάστες μετακινούνται ελεύθερα είτε ομαδικά, είτε ατομικά. Ουσιαστικά η μετανάστευση είναι αποτέλεσμα εκούσιας απόφασης για την αναζήτηση καλύτερης ζωής. Αντιθέτως, στην δεύτερη περίπτωση οι πληθυσμιακές μετακινήσεις είναι ακούσιες, όντας βίαιες και αναγκαστικές, λόγω κυρίως πολεμικών αιτιών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ρευμάτων προσφύγων και εκτοπισμένων (Έμκε - Πουλοπούλου, 2007)

Η Ελλάδα έως και τη δεκαετία του '80 αποτελούσε χώρα αποστολής μεταναστών. Ωστόσο από τη δεκαετία του '90 παρατηρείται έξαρση του μεταναστευτικού φαινομένου, η οποία διαχωρίζεται σε 2 χρονικές φάσεις. Η πρώτη φάση χρονικά εκτείνεται έως και τα μέσα του 1990, όπου στην Ελλάδα καταφθάνει ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών από την Αλβανία, ενώ κατά το δεύτερο μισό της ίδιας δεκαετίας παρατηρείται η αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων προς την Ελλάδα και από άλλες χώρες των Βαλκανίων, της Νοτιοανατολικής Ασίας και της Αφρικής. Η μετανάστευση προς το ελληνικό κράτος δεν έλαβε χώρα ποτέ οργανωμένα, ούτε το ελληνικό κράτος προέβη στη δημιουργία κάποιου σχεδίου προκειμένου να υποδεχθεί το μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό, ώστε να εξασφαλιστεί ορθά η κοινωνική και η επαγγελματική ένταξη τους, όπως επίσης και τα δικαιώματά τους (Νικολάου, 2011).

Βασικά αίτια που μετέβαλαν την Ελλάδα από χώρα αποστολής, σε χώρα υποδοχής μεταναστών, ήταν η γεωγραφική θέση της, η ένταξή του ελληνικού κράτους στην

Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, αλλά και του μορφωτικού επιπέδου των επόμενων γενεών, που οδήγησαν στην αναζήτηση καλύτερων θέσεων εργασίας με υψηλότερες αποδοχές και κύρος. Την μετανάστευση προς την Ελλάδα βοήθησαν επίσης η αναπτυσσόμενη παραοικονομία, το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός των επιχειρήσεων είχε οικογενειακή μορφή, η εποχικότητα των διαφόρων τομέων της οικονομίας, όπως για παράδειγμα ο τουρισμός, η γεωργία, οδήγησαν σε αύξηση των αναγκών σε εργατικό δυναμικό με χαμηλές απολαβές (Ζωγραφάκης & Κασίμης, 2014). Επίσης πρέπει να ληφθεί ότι η εισροή αλλοδαπού εργατικού δυναμικού οδήγησε στην οικονομική ανάπτυξη του ελληνικού κράτους, με αποτέλεσμα την ευρωπαϊκή νομισματική ένταξη της, όπως και τη δημιουργία σημαντικών κατασκευαστικών έργων που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στο ελληνικό κράτος. Οι Kasimis & Kassimi (2004), υπερθεματίζοντας της προαναφερόμενης θέσης τόνισαν πόσο σημαντικός και διαθρωτικός ήταν ο ρόλος που διαδραμάτισαν οι αλλοδαποί εργάτες, ιδίως στον τομέα της γεωργίας και των κατασκευών.

Με βάση τα τελευταία δημοσιοποιημένα στατιστικά δεδομένα της ΕΛΣΤΑΤ (2011), οι κάτοικοι ξένης υπηκοότητας στην Ελλάδα, ανέρχονται σε 911.929 άτομα. Εν συγκρίσει με την απογραφή του 2001, παρατηρήθηκε αύξηση της τάξεως του 19,6% δηλαδή, 149.738 άτομα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών, 52,7% που διαμένουν στην χώρα, προέρχεται από την Αλβανία. Αν και ο ακριβής αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια, κυρίως μετά τα προσφυγικά ρεύματα που ήρθαν στην χώρα από το 2015 και έπειτα από τα χώρες της Μέσης Ανατολής, ωστόσο στην πλειοψηφία τους οι αλλοδαποί που ζουν στην χώρα είναι νόμιμοι. Η νομιμοποίηση τους έλαβε χώρα με διαδοχικούς νόμους που ψήφισε το ελληνικό κράτος, όπως ο Ν. 2910/2001, ο Ν. 3386/2005 και ο Ν. 3536/2007. Πολλοί ήταν επίσης οι μετανάστες που ήρθαν στη χώρα δια της νόμιμου οδού χρησιμοποιώντας βίζα και εγκαταστάθηκαν, είτε με το καθεστώς της οικογενειακής επανένωσης, είτε ως φοιτητές ή επαγγελματίες (Παπαστεργίου & Τάκου, 2013).

Αρχικά τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα προκάλεσαν στο ελληνικό κράτος μία πολιτισμική, οικονομική και πολιτική αναταραχή, χωρίς ωστόσο να προκύψουν σημαντικές κοινωνικές κρίσεις, έως ότου η οικονομική κρίση του 2008 που έπληξε και την Ελλάδα, μετέβαλλε το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σκηνικό (Ζωγραφάκης & Κασίμης, 2014). Η αναταραχή που προκάλεσε η αθρόα μετανάστευση, αρχικά την δεκαετία του '90, χρειάστηκε χρόνια για να παρέλθει, με τους γηγενείς να αποδέχονται την νέα κοινωνική πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα (Στάμκος, 2011).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wojciechowski (2012), η πολυπολιτισμικότητα, ουσιαστικά είναι η «ορχήστρα της ανθρώπινης φυλής», μέσα στην οποία κάθε διαφορετική εθνική ομάδα, αποσκοπεί στη διατήρηση της διαφορετικότητας της (γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής), λειτουργώντας ωστόσο συλλογικά εντός του κοινωνικού πλαισίου. Κάθε σύγχρονη κοινωνία, όπως και η ελληνική, έρχονται αντιμέτωπη με την κοινή πρόκληση της εθνοπολιτισμικής ποικιλίας από την οποία πηγάζει ο τρόπος που διαμορφώνονται οι σχέσεις ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοεθνείς, ώστε η συμβίωση να μην επιφέρει συγκρούσεις, αλλά να οδηγεί σε μία δημιουργική αλληλεπίδραση (Γκόβαρης, 2011).

Σε επίπεδο ευρωπαϊκών κοινωνιών, οι οποίες για αιώνες είχαν γαλουχηθεί με την ιδέα της εθνικής ομοιογένειας, η παρουσία των «άλλων», των ξένων, των αλλοδαπών, μεταναστών και προσφύγων, αντιμετώπιστηκε συχνά, ακόμη και σήμερα ως απειλή προς την εθνική κυριαρχούσα πληθυσμιακή ομάδα. Συχνά οι αλλοδαποί, αλλά και η πολιτισμική ετερότητα τους, αποτέλεσε σημείο αναφοράς της αντιμετώπισης τους ως «αποδιοπομπαίους τράγους», για το σύνολο των κοινωνικών προβλημάτων που συναντούσε και η Ελλάδα. Επίσης πολλές φορές οδήγησε στην πυροδότηση διαχωρισμών, φόβων, στην προώθηση της πόλωσης και της περιθωριοποίησης, συσκοτίζοντας τα πραγματικά προβλήματα και θέτοντας σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή (Cummins, 2005). Η αθρόα μετανάστευση, οδήγησε και στην περίπτωση της Ελλάδας να εκδηλωθούν φαινόμενα εθνοκεντρισμού και ρατσισμού, από τους γηγενείς, εναντίον των μεταναστών, δημιουργώντας παράλληλα την τάση για περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των πολιτισμικά διαφορετικών, καθώς και την αρνητική στάση των τελευταίων προς τους γηγενείς.

Οι σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κρατικές οντότητες, οι οποίες προήλθαν λόγω της αυξανόμενης κινητικότητας και της ταχείας μεταβολής των πληροφοριών, γίνονται όλο και περισσότερο πολύπλοκες, καθώς τα κοινωνικά υποκείμενα, έρχονται σε επαφή με πολλά πρότυπα και τρόπους αυτοπροσδιορισμού, εντασσόμενα σε έναν διαρκώς μεγαλύτερο αριθμό διαφορετικών ομάδων και αποκτώντας πολλαπλές ταυτότητες. Η ταυτότητα όπως επισημαίνει ο Vandenberg (2004), θα πρέπει να σταματήσει να αποτελεί στοιχείο αποκλεισμού, αλλά αντιθέτως μία έννοια περιεκτική, καθώς τα άτομα λόγω της διαρκούς εξέλιξης τους, έχουν την ικανότητα να ενσωματώνουν στοιχεία από την κάθε ομάδα στην οποία ανήκουν, αλλά ταυτοχρόνως και να τα μεταβάλλουν, εμπλουτίζοντας τα με δικά τους χαρακτηριστικά, ως συνέπεια της προσωπικής ιστορικής πορείας τους.

Συνέπεια της προαναφερόμενης νέας παγκόσμιας πραγματικότητας, είναι η διαμόρφωση της «πολλαπλής ταυτότητας», η οποία όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2005), μπορεί να συνυπάρχει τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Ο κάθε αλλοδαπός εκτός από τα πολιτισμικά στοιχεία και τις αναφορές που κουβαλά από την χώρα καταγωγής του, έρχεται σε επαφή και αλληλεπιδρά και με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, εντός της οποίας ζει και εξελίσσεται. Μέσω της προαναφερόμενης κατάστασης δημιουργείται μία προσωπική σύνθεση ταυτοτήτων, μία περιεκτική ταυτότητα, εντός της οποίας περικλείονται όλοι οι αυτοπροσδιορισμοί του από το παρελθόν και το παρόν του, από την πολιτισμική κληρονομιά του, τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας που ζει και τα οποία υιοθετεί, με αποτέλεσμα την δημιουργία μίας προσωπικής μυθιστοριογραφίας (Maalouf, 1999).

1.1.6 Πολυπολιτισμικότητα & Διαπολιτισμικότητα

Είναι σύνηθες ακόμη και σε επίπεδο επιστημονικής βιβλιογραφίας να συγχέονται οι όροι της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Όπως αναφέρει ο Μάρκου (1997), η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς επίσης και η εξελικτική διαδικασία της. Αντίστοιχα ο όρος διαπολιτισμικότητα, χρησιμοποιείται για να δηλωθεί μία διαλεκτική σχέση, μία εξελικτική διαδικασία που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση, στην αμφίδρομη αναγνώριση και στην συνεργασία, ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά μεταναστευτικά πλαίσια.

Ο Camilleri (1992) στηριζόμενος στην προαναφερόμενη συλλογιστική αναφέρει, ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα, είναι ένας όρος περιγραφικός, μέσω του οποίου αποτυπώνεται η πλουραλιστική πραγματικότητα και η συνύπαρξη των ατόμων που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διαπολιτισμικότητα από την άλλη πλευρά, αφορά την πραγματική αλληλεπίδραση, μόλις τα επικοινωνιακά εμπόδια μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, απομακρυνθούν.

Η Σταυρίδη - Bausewein (2015), επιδιώκοντας να συγκρίνει και να οριοθετήσει της έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, αναφέρει ότι η πολυπολιτισμικότητα αφορά κάθε κατάσταση και την περιγραφή της, η οποία εστιάζει στην απλή συνύπαρξη των κοινωνικών υποκειμένων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και βρίσκονται εντός συγκεκριμένων χωρικών και ιστορικών

πλαisiών, με την έννοια να περιλαμβάνει το στοιχείο της στατικότητας. Η διαπολιτισμικότητα από την άλλη πλευρά, εκφράζει μία αλληλεπιδραστική διαδικασία των πολιτισμών που συνυπάρχουν, χαρακτηρίζεται από μία δυναμικότητα και περιλαμβάνει μία προοπτική.

Ο Δαμανάκης (2005), αναφερόμενος στη πολυπολιτισμικότητα επισημαίνει, ότι αυτή είναι δεδομένη, ενώ η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το κοινωνικό ζητούμενο, τονίζοντας ότι για να λάβει χώρα η διαπολιτισμικότητα, η πολυπολιτισμικότητα είναι αναγκαία προϋπόθεση, ενώ η ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας δεν σημαίνει απαραίτητως ότι θα οδηγήσει στη διαπολιτισμικότητα. Στην προαναφερόμενη συλλογιστική κινείται και ο Γκόβαρης (2011), ο οποίος επισημαίνει ότι η διαπολιτισμικότητα αφορά μία συνειδησιακή κατάσταση και μία διαδικασία, που έχει ως σημείο αναφοράς τον αναστοχασμό, όπως επίσης και την εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Η UNESCO (2021) εστιάζοντας στην πολυπολιτισμικότητα, αναφέρει ότι αυτή περιγράφει την πολιτισμική διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα, τονίζοντας ότι δεν αφορά μόνο εθνοτικά ή εθνικά πολιτιστικά στοιχεία, αλλά και την ποικιλία που παρουσιάζουν τα κοινωνικά υποκείμενα σε γλωσσικό, θρησκευτικό, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Ο όρος διαπολιτισμικότητα, αναφέρεται σε μία δυναμική αντίληψη, καθώς επίσης και στην εξελισσόμενη σχέση ανάμεσα σε πολιτισμικές ομάδες, στην οποία επικρατούν ο διάλογος, η αλληλοκατανόηση και ο αμοιβαίος σεβασμός, μέσω των οποίων προάγεται μία ισότιμη σχέση αλληλεπίδρασης, που επιτρέπει στα κοινωνικά υποκείμενα να δημιουργήσουν νέες πολιτιστικές εκφράσεις.

Κατανοείται ότι όσο πιο πολιτισμικά ετερογενής και σύνθετη είναι μία κοινωνία, τόσο μεγαλύτερη ποικιλομορφία παρουσιάζει ο πολιτισμός της, εμπεριέχοντας αντιφατικά στοιχεία, τα οποία ωστόσο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας δεν θεωρούνται στατικά, ενώ συμβάλουν στην προαγωγή του πολιτιστικού πλουραλισμού. Η διαπολιτισμικότητα έχοντας ως σημείο αναφοράς το αξίωμα της πολιτισμικής ισοτιμίας, αντιμετωπίζει το σύνολο των πολιτισμών, οι οποίοι συνυπάρχουν εντός της ίδιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με ισότητα και δικαιοσύνη (Δαμανάκης, 2005), στοχεύοντας να ξεπεραστούν τα εμπόδια των πολιτισμικών διαφορών και να εντοπιστούν οι πολιτισμικές ομοιότητες που λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων.

Η διαπολιτισμικότητα συνεπώς συνεπάγεται στην αλληλεπίδραση, στην ανταλλαγή, στη διερεύνηση των ορίων, στην αντικειμενική αλληλεγγύη και στην αμοιβαιότητα. Επίσης συνδέεται με την αναγνώριση αξιών και συμβολικών αναπαραστάσεων, μέσω των οποίων

τα άτομα, είτε μεμονωμένα, είτε σε ομάδες, αναφέρονται σε σχέσεις με άλλα άτομα και στις κοσμοθεωρίες αυτών των ατόμων (Rolandi-Ricci, 1996). Η υπέρβαση των πολιτισμικών ορίων καθώς επίσης και η αμοιβαιότητα, προϋποθέτουν την ανάπτυξη κοινωνιών υποδοχής μεταναστών, που έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για την επίτευξη ενδεχόμενων αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης (Paleologou, 2004· Τριανταφυλλίδου & Γρώπα, 2007).

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Από το Μοντέλο της Αφομοίωσης έως το Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τα ζητήματα που προέκυψαν λόγω της πολυπολιτισμικότητας, όπως επίσης και της παρουσίας μειονοτικών ομάδων, δεν είχαν ενιαία αντιμετώπιση σε διεθνές επίπεδο. Κάθε κράτος προσέγγιζε το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας με διαφορετικό τρόπο, αναλόγως της πλαισίου πολιτικής που εφάρμοζε, σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, ακολούθησαν μία πορεία, η οποία στις περισσότερες χώρες υποδοχής είχε ως αφετηρία την αφομοίωση τους, για να μεταβεί στην πορεία στην παιδαγωγική της ενσωμάτωσης, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και να καταλήξει στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο έχει επικρατήσει στη σύγχρονη εποχή. Οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις δεν χαρακτηρίζονται από διακριτές χρονικές περιόδους, καθώς κατά τον Γκόβαρη (2001), σε αυτή την περίπτωση η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα αποτελούσε το ανώτερο στάδιο ενός παιδαγωγικού εξορθολογισμού. Αντιθέτως, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, αποτέλεσε το πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μοντέλο, χωρίς να θέσει υπό αμφισβήτηση καθιερωμένους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Η κατάληξη των περισσότερων χωρών υποδοχής μεταναστών στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, θεωρείται συνέπεια των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και των επικοινωνιακών σχέσεων που ανέπτυξαν οι ομάδες των μειονοτήτων με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα (Γκόβαρης, 2001). Η εξέλιξη προς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, αποτέλεσε απόρροια μίας διαδικασίας μετατόπισης, από την υπόθεση του ελλείμματος (αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης), στην υπόθεση της διαφοράς (πολιτισμικός πλουραλισμός).

Ξεκινώντας την αδρομερή παρουσίαση των προαναφερόμενων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, το μοντέλο της αφομοίωσης, έχει ως σημείο αναφοράς την αρχή, ότι τα

άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, γίνονται αποδέκτες των συναισθημάτων, των στάσεων, της ιστορικής μνήμης και του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας της χώρας που κατοικούν (Γκόβαρης, 2001). Εντός αυτού του πλαισίου δεν αναγνωρίζεται η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών μεταξύ των ατόμων, τα οποία να λειτουργούν διαχωριστικά του δομικού πεδίου της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Όπως ανέφερε ο Γεωργογιάννης (1999), το στάδιο της αφομοίωσης ήταν για πολλούς το τελικό στάδιο της διαδικασίας του επιπολιτισμού, του οποίου είχαν προηγηθεί το στάδιο της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής.

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε τη δεκαετία του '60, σε μία προσπάθεια να διατηρηθεί η κοινωνική σταθερότητα, των χωρών υποδοχής μεταναστών (Γκόβαρης, 2001). Το βασικό επιχείρημα του μοντέλου, ήταν ότι έπρεπε να υπάρξει αφομοίωση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, έτσι ώστε να υπάρξει ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999).

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, το αφομοιωτικό μοντέλο αναφέρεται σε ένα σχολείο το οποίο είναι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό, καθώς το σύνολο των μαθητών διδάσκονται την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Ασκούνη & Ανδρέου, 2001). Οι άλλες γλώσσες και πολιτισμοί, όχι μόνο αποκλείονται, αλλά επιδιώκεται ο πλήρης παραγκωνισμός και η αφομοίωση τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό (Cummins, 2005). Στόχος του αφομοιωτικού εκπαιδευτικού μοντέλου, είναι να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές επάρκεια σε επίπεδο εθνικής γλώσσας και σε επίπεδο πολιτισμού, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση της εθνικής κληρονομιάς και της διαχρονικής αξίας του εθνικού κράτους (Νικολάου, 2000). Η εθνική και πολιτισμική διαφοροποίηση των αλλοδαπών μαθητών θεωρείται ότι λειτουργεί παρεμποδιστικά της κοινωνικής ένταξης (Γκόβαρης, 2001). Συνάμα η ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, θεωρείται ότι δεν βοηθά τους γηγενείς μαθητές να προοδεύσουν, καθώς παρεμποδίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Το μοντέλο της αφομοίωσης δέχθηκε έντονη κριτική, με αποτέλεσμα σύντομα να τεθεί υπό αμφισβήτηση και να το διαδεχθεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Το προαναφερόμενο μοντέλο βασίστηκε στην αντίληψη, ότι κάθε ομάδα μεταναστών αποτελεί πολιτιστικό φορέα, ο οποίος δέχεται την επιρροή της χώρας υποδοχής, ωστόσο και η ίδια η ομάδα επιδρά στην χώρα υποδοχής, συμμετέχοντας στη εκ νέου διαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1999). Εν αντιθέσει με το αφομοιωτικό μοντέλο, όπου οι διαφορετικοί πληθυσμοί απομακρύνονται από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά γνωρίσματα τους, στο μοντέλο

της ενσωμάτωσης οι πολιτισμοί αυτοί, αποτελούν τμήμα του νέα ταυτότητας εθνικού περιεχομένου που διαμορφώνεται (Γκόβαρης, 2011).

Η ενσωμάτωση δεν κατανοείται ως μία έννοια ισοπεδωτική, καθώς δεν αναφέρεται στη διαδικασία της αφομοίωσης, αλλά είναι μία διαδικασία που επιδιώκει την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών των κοινωνικών υποκειμένων, συνδυάζοντας την πολιτισμική ποικιλία σε ένα πλαίσιο που κυριαρχεί η αμοιβαία ανοχή (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2001). Σε αυτό το μοντέλο αναγνωρίζεται η ανοχή της ετερότητας, ωστόσο έως του σημείου, που δεν παρεμποδίζεται η επιτέλεση της ενσωμάτωσης, δηλαδή δεν υπάρχει σύγκρουση των διαφορετικών μαθητών, με τους κώδικες και τα πλαίσια αρχών της κυρίαρχης κουλτούρας (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2001).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικό δεν παραγκωνίζεται η μητρική γλώσσα των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών. Ωστόσο η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, αποσκοπεί οι αλλοδαποί μαθητές να μάθουν αρτιότερα την γλώσσα της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001). Οι σχολικές μονάδες σέβονται τους διαφορετικούς μαθητές, ενώ θεωρείται ότι ο μη αποκλεισμός των στοιχείων της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας τους, βοηθά σε διαδικασίες τόσο σχολικής, όσο και κοινωνικής ενσωμάτωσης (Γεωργογιάννης, 2006). Παρόλ' αυτά πρέπει να λεχθεί ότι και αυτό το μοντέλο αποσκοπούσε στην αφομοίωση και στη γλωσσική και πολιτισμική ομοιομορφία των μαθητών. Ο βαθμός ανταπόκρισης και προσαρμογής των διαφορετικών μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις, είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις δικές τους προσωπικές δυνατότητες, καθώς το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, αδιαφορώντας για τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Γεωργογιάννης, 2006).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση κυριάρχησε τη δεκαετία του '70, όταν πλέον έγινε αποδεκτό, ότι τα δύο προαναφερόμενα μοντέλα, δεν επέλυαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, δεν αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά περισσότερο αναφέρεται σε μία ποικιλία από πρακτικές, προγράμματα και δραστηριότητες (Γκόβαρης, 2001). Σημείο αναφοράς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι να μπορεί κάθε κοινωνικό υποκείμενο να γνωρίσει την κουλτούρα του διπλανού του (Ασκούνη & Ανδρούτσου, 2001). Οι παιδαγωγικές μέθοδοι, αλλά και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών μαθητών. Μέσω της προαναφερόμενης αντίληψης, προάγεται η δημιουργία προγραμμάτων, τα οποία εστιάζουν στην πολιτισμική ετερότητα και συνάμα στην αναγνώριση, ότι ο διαφορετικός πολιτισμός μπορεί να αποτελέσει

ενταξιακό μέσο της σχολικής πραγματικότητας. Με αυτό τον τρόπο οι διαφορετικοί πολιτισμοί εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελώντας μέρος του γνωστικού κεφαλαίου που μεταδίδει το σχολικό πλαίσιο (Ασκούνη & Ανδρούτσου, 2001). Μέσω της γνώσης των άλλων πολιτισμών, περιορίζεται η ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καλλιεργώντας τον σεβασμό και την ανοχή απέναντι στην ετερότητα. Επιπροσθέτως προάγεται η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, όπου συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί και προωθείται η ενότητα και η κοινωνική συνοχή (Ασκούνη & Ανδρούτσου, 2001· Γκόβαρης, 2001).

Ωστόσο και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης κριτικής, καθώς υποστηρίζεται ότι χαρακτηρίζεται από υπερβολική απλοϊκότητα, με πολλούς μελετητές να αναφέρουν ότι ίσως πρόκειται για την τελευταία εκδοχή, και μάλιστα την περισσότερο φιλελεύθερη, του αφομοιωτικού εκπαιδευτικού μοντέλου (Νικολάου, 2000). Επίσης τονίστηκε ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση δεν λαμβάνει υπόψη της την ύπαρξη κοινωνικών βάσεων και κοινωνικής ιεραρχίας. Δείχνει αδιαφορία για τις διακρίσεις που υφίσταται οι μειονοτικές ομάδες, εμποδίζοντας τη συμμετοχή τους στην εξουσία, ενώ δεν επιτρέπονται οι παρεμβάσεις από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες στην κοινωνική δομή (Γεωργογιάννης, 2006).

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 εμφανίστηκε το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ως το αντίπαλον δέος της πολυπολιτισμικής, καθώς η τελευταία είχε κατηγορηθεί ότι προήγαγε τον ατομικισμό, την κοινωνική ανισότητα, όπως και τη νομιμοποίηση ρατσισμού, θεσμικού και κοινωνικού περιεχομένου (Γεωργογιάννης, 2006· Γκόβαρης, 2001). Όπως ανέφερε το συγκεκριμένο μοντέλο, ο ρατσισμός δεν εντοπίζεται μόνο σε επίπεδο προκαταλήψεων και στερεοτύπων, αλλά εμπεριέχεται σε όλες τις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς θεσμούς. Η αντιρατσιστική πολιτική αποσκοπεί, όχι μόνο να διαφωτίσει, αλλά και να επιφέρει ριζικές δομικές αλλαγές, να αναδιαμορφώσει τις σχέσεις των ανθρώπων, να αναδείξει και να καταπολεμήσει τον θεσμικό ρατσισμό, σε κάθε κοινωνικό επίπεδο και στον τομέα της εκπαίδευσης (Ασκούνη & Ανδρούτσου, 2001).

Το αντιρατσιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο αποσκοπούσε στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για το σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως από τη χώρα καταγωγής τους. Επίσης επεδίωκε την κυριαρχία της δικαιοσύνης, όπου κάθε κράτος είναι υποχρεωμένο να παρέχει σε όλα τα κοινωνικά υποκείμενα ίσες ευκαιρίες, ώστε να αναπτύξουν τη ζωή τους και να συμμετέχουν ενεργά σε όλα όσα προσφέρει το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως αποσκοπούσε να χειραφετηθούν και να απελευθερωθούν τα κοινωνικά υποκείμενα από

κάθε ρατσιστικό πρότυπο (Γεωργογιάννης, 2006). Το αντιρατσιστικό μοντέλο δεν βασίστηκε σε ένα συγκεκριμένο δόγμα, καθώς αφορούσε κυρίως πρακτικές που ήταν προσαρμοσμένες σε αντιρατσιστικό περιεχόμενο και στην προαγωγή προγραμμάτων που είχαν ως στόχο να ευαισθητοποιήσουν τα άτομα απέναντι στο φαινόμενο του ρατσισμού, ώστε να καταπολεμηθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2001).

Ολοκληρώνοντας, το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, συνέβαλε ελάχιστα τόσο στην ερμηνευτική προσέγγιση, όσο και στην αντιμετώπιση του ρατσισμού. Επίσης δεν κατάφερε να προβεί στην επαρκή ανάλυση ανάμεσα στον θεσμικό ρατσισμό και στην ατομική συμπεριφορά (Γεωργογιάννης, 2006· Γκόβαρης, 2001). Τόσο οι συγκρούσεις, όσο και ο κοινωνικός αποκλεισμός των ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, θεωρείται ότι είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ανετοιμότητα αυτών των ομάδων, να προσαρμοστούν πολιτισμικά και κοινωνικά στο πλαίσιο των χωρών υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2006).

2.2 Το Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος είναι οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, η κλιμάκωση του εθνικισμού και του ρατσισμού, όπως επίσης και η αμφισβήτηση κάθε αφομοιωτικής προσέγγισης, στοιχεία που οδήγησαν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2000). Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με πολλούς επιστήμονες, θεωρείται η εξέλιξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν και ο όρος πολυπολιτισμικός αναφέρεται στη συνύπαρξη των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η οποία ωστόσο χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ο όρος διαπολιτισμικός, αναφέρεται σε εκείνη την δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων (Γεωργογιάννης, 2006).

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε προοδευτικά από τη δεκαετία του '80 στην Ευρώπη. Ο όρος της διαπολιτισμικότητας είμαι πολυσήμαντος, γιατί δεν είναι εύκολο, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), να αποδοθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Ωστόσο ένας από τους πληρέστερους ορισμούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτός των Ασκούνη και Ανδρούτσου (2001) σύμφωνα με τις οποίες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στη προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να λάβει υπόψη του με θετικό και εμπλουτισμένο τρόπο, τη δεδομένη πλέον γλωσσική και πολιτιστική ποικιλομορφία που κυριαρχεί στις σχολικές μονάδες. Η ΕΕ, η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχουν αναγνωρίσει τον όρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως την αρχή η

οποία διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 2006).

Σύμφωνα με Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, για να εκπαιδευτούν και να αναπτυχθούν πολιτισμικά οι μετανάστες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να φέρει τα ακόλουθα γνωρίσματα :

- Να επιδιώκει την παροχή άμεσων εμπειριών στους αλλοδαπούς μαθητές.
- Να προκαλείται η αμοιβαία επίδραση ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς των μαθητών των χωρών υποδοχής και μαθητών των χωρών καταγωγής.
- Να επιδιώκει τη διαρκή επανεξέταση και αναθεώρηση των σχολικών κριτηρίων κοινωνικοκεντρικού και εθνικοκεντρικού χαρακτήρα.
- Να αποτελεί αξιολογικό μέσο όσον αφορά την παροχή ευκαιριών και την μέγιστη σχολική και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών (Γεωργογιάννης, 2006).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για να μπορέσει να εφαρμοστεί ορθά και αποτελεσματικά πρέπει να στηρίζεται σε 4 διαφορετικές θεμελιακές αρχές που είναι οι ακόλουθες:

- Η ενσυναίσθηση, η ανάγκη της ικανότητας να κατανοούν τα κοινωνικά υποκείμενα τα προβλήματα των άλλων ατόμων και τη μεταξύ τους διαφορετικότητα.
- Η αλληλεγγύη, η οποία πρέπει να ξεπερνά τα όρια ανάμεσα στις ομάδες, τα κράτη και τις φυλές, παραμερίζοντας κάθε κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- Ο σεβασμός απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσω του ανοίγματος των κοινωνικών υποκειμένων στους πολιτισμούς των άλλων ατόμων και τη συμμετοχή τους στο δικό τους πολιτισμό.
- Η εξάλειψη κάθε εθνικιστικής προσέγγισης, με αποτέλεσμα τα άτομα να απαλλαγούν από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε όλοι οι άνθρωποι να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Όσον αφορά τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η Ζωγράφου (2003) αναφέρει, ότι αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση αποσκοπεί στην προαγωγή της κοινωνικής μάθησης, η οποία στοχεύει στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική ανοχή στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων. Επίσης αποσκοπεί να προσεγγιστεί η πολιτισμική διαφορά, μέσω της ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Επιδιώκεται η πολυεπίπεδη

γενική μόρφωση με στόχο να αναμορφωθούν τα προγράμματα σπουδών, να καταργηθεί κάθε μονοπολιτισμική προσέγγιση τους, να προαχθεί η αντιρατσιστική αγωγή και η πολιτική μόρφωση των κοινωνικών υποκειμένων, όπως επίσης και η δίγλωσση εκπαίδευση.

Τα αξιώματα συνεπώς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσής είναι : α) το αξίωμα της πολιτισμικής ισότητας, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλα τα κοινωνικά υποκείμενα (Δαμανάκης, 2005).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης βοηθά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενδυναμωθούν και να ενταχθούν ομαλότερα στο κοινωνικό περιβάλλον και συνάμα τους ωθεί να μάθουν την επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, σε συνδυασμό με την διατήρηση της δικής τους γλώσσας και του πολιτισμού (Cummins, 2005). Βασικό προαπαιτούμενο για την ορθή εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, αποτελεί, η αλληλεπίδραση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργίας και οργάνωσης, η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας, στη διαδικασία της διδασκαλίας, όπως επίσης και η αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) (Cummins, 2005). Εντός αυτού του πλαισίου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη μετασχηματιστική παιδαγωγική και τη συνεργατική κριτική διερεύνηση, συνηγορώντας υπέρ του μαθητή και αποσκοπώντας στην κριτική ανάλυση, αλλά και στην κατανόηση τόσο της κοινωνικής, όσο και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Cummins, 2005).

Σύμφωνα με τον Banks (2004), η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, εντός της σχολικής τάξης, χαρακτηρίζεται από πέντε επιμέρους διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, ονομάζεται ολοκλήρωση περιεχομένου και αναφέρεται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εντάξει ικανοποιητικά τους αλλοδαπούς μαθητές στο σχολικό πρόγραμμα. Η δεύτερη διάσταση αφορά την διαδικασία που επιτελεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ενισχύσει τη γνώση των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να κατανοήσουν, να διερευνήσουν και να προσδιορίσουν τα πολιτισμικά πλαίσια και τη σημασία τους. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στο στάδιο που επιδιώκεται η οικοδόμηση της γνώσης, όπως και η ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος. Σε αυτή τη διάσταση επικρατεί η πεποίθηση ότι τα άτομα πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στη δημοκρατική κοινωνία, κάτι που για να επιτευχθεί απαιτείται να εφοδιαστούν με γνωστικό κεφάλαιο, δεξιότητες και συμπεριφορές, προκειμένου να αναπτύξουν τη συνεργασία με άτομα που ανήκουν σε

διαφορετικά περιβάλλοντα. Οι μαθητές συνεπώς πρέπει να εκπαιδεύονται επαρκώς, ώστε να κατακτούν αυτές τις δεξιότητες και τις στάσεις που τους είναι απαραίτητες, για να συμμετέχουν με αποτελεσματικό τρόπο στην δημοκρατική κοινωνία. Η τέταρτη διάσταση αναφέρεται στον περιορισμό των προκαταλήψεων για τους αλλοδαπούς μαθητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες μεθόδους για να αναπτύξουν οι μαθητές θετικές στάσεις απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Η πέμπτη διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρεται στην ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή πρακτικών ομαδοποίησης και ταξινόμησης των μαθητών, καθώς και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Banks, 2004).

Ολοκληρώνοντας την αδρομερή παρουσίαση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, μπορεί να λεχθεί ότι αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο υπερκερνά κάθε εθνοκεντρικό πρότυπο και αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητα, όπως και την ανάγκη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί να δημιουργηθεί μία ανοιχτή κοινωνία, στην οποία θα κυριαρχεί η ισοτιμία, η αλληλοκατανόηση, η αποδοχή και η ανεκτικότητα της διαφορετικότητας. Σε κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο επιδιώκεται η συνύπαρξη όλων των πολιτισμών, η συνεκτίμηση των ικανοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων και η αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου τους, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες τους (Γεωργογιάννης, 2006· Νικολάου, 2000).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης δεν αποσκοπεί μόνο στην πολιτιστική συνύπαρξη των κοινωνικών υποκειμένων, αλλά περιλαμβάνει επίσης μία διαλεκτική διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση και αμοιβαία πολιτισμική αναγνώριση, κατανόηση των τρόπων της καθημερινής ζωής και των πεποιθήσεων που ενστερνίζονται άλλα κοινωνικά υποκείμενά (Γεωργογιάννης, 2009· Κεσίδου, 2014).

2.3 Οι Προσανατολισμοί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Λαμβάνοντας υπόψη την εννοιολογική χρήση της λέξης «Πολιτισμός» ο Γκόβαρης (2001), επεσήμανε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τρεις προσανατολισμούς, τον πολιτισμικό οικουμενισμό, τον πολιτισμικό σχετικισμό, καθώς και έναν τρίτο προσανατολισμό μέσω του οποίου επιδιώκει να υπερκεράσει το δίλλημα «οικουμενισμός ή σχετικισμός», λαμβάνοντας υπόψη την ηθική του δικαίου, καθώς επίσης και τα προαπαιτούμενα για ισότιμη κοινωνική συμμετοχή όλων των πολιτών στην πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο πρώτος προσανατολισμός, ο πολιτισμικός οικουμενισμός, αναφέρεται στην αναζήτηση και στην εδραίωση φορμαλιστικών κανόνων, οι οποίοι να ισχύουν γενικά. Σημείο αναφοράς όλων όσων υποστηρίζουν τον εξελικτικό οικουμενισμό (Marx, Weber, Piaget, Parsons) είναι η θέση, ότι τα κοινωνικά κινήματα, οδηγούνται στη σύγκλιση, μέσω της δημιουργίας ενός ενιαίου και γενικά αποδεκτού παγκόσμιου κοινωνικού συστήματος. Επίσης στη στοχοθεσία εντάσσεται και η αυτονόμηση και η στήριξη της ατομικότητας του κάθε κοινωνικού υποκειμένου, καθώς επίσης η ελευθερία και η ισότητα όλων των πολιτών, όσον αφορά την κάλυψη των πρωταρχικών αναγκών και των βασικών αγαθών. Ο οικουμενισμός ωστόσο έχει γίνει αντικείμενο αρνητικής κριτικής, καθώς θεωρήθηκε ως επιβολή του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, μιας και το πλαίσιο των οικουμενικών αξιών στις οποίες βασίζεται, δεν είναι κάτι άλλο, παρά δημιούργημα του (Γκόβαρης, 2001·Ζωγράφου, 2003· Ευαγγέλου, 2007).

Ο πολιτισμικός σχετικισμός βρίσκεται στην αντίπερα όχθη από τον πολιτισμικό οικουμενισμό, έχοντας ως σημείο αναφοράς την πολιτισμική ισότητα και την άρνηση της ύπαρξης οικουμενικών αξιολογικών κριτηρίων. Ο πολιτισμικός σχετικισμός υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποσκοπεί να στηρίξει τον ιδιαίτερο πολιτισμό του κάθε μαθητή/μαθήτριας, εφόσον κάθε πολιτισμός επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που δομούνται οι ατομικές και ομαδικές ταυτότητες των ατόμων. Σύμφωνα με τον Wulf, σημαντικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει να είναι η ενδυνάμωση των ιδιαίτερων πολιτισμών των μαθητών, ώστε αυτοί να μην αφομοιωθούν από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ωστόσο όπως επισημαίνει ο Levi-Strauss, η αποδοχή της πολιτισμικής ισοτιμίας, δεν σημαίνει αυτομάτως και την παντελή έλλειψη κάθε είδους κριτικής των πολιτισμών, αλλά αποσκοπεί να αναδειχθούν οι θετικές και αρνητικές πτυχές τους, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί τους. Ωστόσο και ο πολιτισμικός σχετικισμός έχει δεχθεί έντονη κριτική, καθώς όπως υποστηρίζεται οδηγεί στην παράλληλη συνύπαρξη τόσο της απομόνωσης, όσο και της περιχαράκωσης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, χωρίς ωστόσο να

προβλέπονται ουσιαστικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Γκόβαρης, 2001· Ευαγγέλου, 2007· Νικολάου, 2005).

Ο τρίτος προσανατολισμός εντάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ανάμεσα στον οικουμενισμό και τον σχετικισμό. Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001), ο εντοπισμός κοινών αποδεκτών αξιών μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η αλληλεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων, αποτελεί ένα βασικό ερώτημα, το οποίο θέτει στον εαυτό της η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Taguieff (όπως αναφέρεται στον Γκόβαρη, 2001), η προσπάθεια να ενδυναμωθούν οι οικουμενικές αξίες και οι κανόνες, που περιλαμβάνονται στα ανθρώπινα δικαιώματα, επιτρέπει την υπερκέραση των διλλημάτων που θέτει η αφηρημένη διάσταση τόσο του οικουμενισμού, όσο και του εθνοκεντρικού σχετικισμού. Όσοι υποστηρίζουν αυτόν τον προσανατολισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι βασικό προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρείται η προαγωγή της ιδέας, ότι τα δικαιώματα αυτά δεν αποτελούν ένα αυτονόητο κομμάτι του δυτικού πολιτισμού, μιας και η ιστορική αναδρομή δείχνει ότι είχαν αρνητική αντιμετώπιση από μία σειρά παραγόντων της δυτικής κοινωνικής ζωής.

Από την άλλη πλευρά ο Prengel (όπως αναφέρεται στον Γκόβαρη, 2001) τονίζει ότι η διάκριση που τίθεται μεταξύ του οικουμενισμού και του σχετικισμού, είναι πλασματική, καθώς οι εκπρόσωποι και των δύο προαναφερόμενων κατευθύνσεων, προσεγγίζουν τους πολιτισμούς αποσπασματικά, εφόσον δεν συνεκτιμούν τις άνισες σχέσεις που εμπεριέχονται στο εσωτερικό κάθε πολιτισμού. Οι πολιτισμοί επομένως πρέπει να διερευνώνται και ως κλειστά συστήματα κανόνων και αξιών, αλλά ταυτοχρόνως ως συστήματα τα οποία βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη (Γκόβαρης, 2001).

2.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ως Φορέα Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης

Στο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο, καθώς έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν στο νέο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, να καλλιεργήσουν τις ηθικές αξίες τους και ταυτόχρονα να κατακτήσουν το απαιτούμενο γνωστικό κεφάλαιο, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες με κάθε άλλο κοινωνικό υποκείμενο (Χατζησωτηρίου, 2014· Χολέβα, 2017). Η εκπαίδευση και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί, λειτουργούν ως φορείς των ανθρώπινων δικαιωμάτων και του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, προετοιμάζοντας τους μαθητές να γίνουν στο μέλλον οι νέοι πολίτες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στην οποία

θα κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση της «κανονικότητας της διαφορετικότητας». Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας αποτελεσματικά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θα πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011), οι οποίες να εμφορούνται από αλληλεγγύη, σεβασμό, κατανόηση κτλ. Είναι αναγκαίο να επιδιώκει την εξέλιξη των μαθητών μετατρέποντας τους σε πολίτες του πολυπολιτισμικού κοινωνικού περιβάλλοντος, να διδάσκει τον σεβασμό απέναντι στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, να προάγει την ιδέα της αυτοδιάθεσης και της ελευθερίας των ανθρώπων (Πανταζής, 2003· Γκόβαρης, 2011).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι άκρως διδακτικός, καθώς στοχεύει να ενισχυθούν οι ίσες ευκαιρίες των μαθητών και να δημιουργηθούν άτομα, τα οποία εξελίσσονται διαρκώς και αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές ικανότητες τους, με στόχο τη δημιουργία ειρηνικών πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ο εκπαιδευτικός ως φορέας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλείται να προετοιμάσει τη μαθητική κοινότητα στο σύνολο της, ώστε να αναπτύξει ικανότητες οργανωτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές, με τους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους εντός ενός κλίματος συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης, αλλά και αποδοχής της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2005).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι καθοριστικός όσον αφορά τη διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων για να εξασφαλίσουν οι μαθητές την σχολική επιτυχία τους (Τουρτούρας, 2010). Εφόσον ο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές, οφείλει να σέβεται το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, όπως και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης τους. Ο εκπαιδευτικός που είναι διαπολιτισμικά καταρτισμένος, γνωρίζει ότι μόνο μέσω της χρήσης ενεργητικών μορφών διδασκαλίας θα βοηθήσει όλους τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές, προκειμένου αυτοί να περιορίσουν το άγχος που αισθάνονται από φόβο μην απορριφθούν κοινωνικά, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής, αλλά και παράλληλα ως διαπραγματευτής μεταξύ όλων των μαθητών (Δελημπανίδου & Ράπτης, 2005).

Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων οφείλει να φέρει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά :

- Να χαρακτηρίζεται από αμεροληψία και δικαιοσύνη, επιτρέποντας στους άλλους να είναι διαφορετικοί.
- Να είναι συναισθηματικά σταθερός.

- Να διαθέτει το κατάλληλο γνωστικό κεφάλαιο για το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου δραστηριοποιείται η σχολική μονάδα που εργάζεται.
- Να επιλέγει εκείνες τις παιδαγωγικές μεθόδους μέσω των οποίων προωθείται η ενσυναίσθηση και η αποδοχή μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας, την κατανόηση των προβλημάτων τους και τις συναισθηματικές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζουν οι αλλοδαποί μαθητές σε επίπεδο προσαρμογής.
- Να μην διακατέχεται από στερεότυπα, ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις.
- Να μπορεί να υιοθετεί και να εφαρμόζει διδακτικές τεχνικές μέσω των οποίων προάγεται η συνεργασία, η ομαδοσυνεργατική εργασία, η βιωματική μάθηση.
- Να προάγει τον σχεδιασμό του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος, έχοντας ως απώτερο σκοπό να δημιουργήσει μία διδασκαλία, η οποία δεν εγκλωβίζεται σε κανενός είδους προκατάληψη.
- Να κάνει χρήση κανόνων που έχουν ως σημείο αναφοράς των αλληλοσεβασμό των ιδιαιτεροτήτων που μπορεί να παρουσιάζει κάθε μαθητής.
- Εφαρμόζοντας την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, θα πρέπει να εναντιώνεται απέναντι σε κάθε μορφής διάκριση και στερεότυπο.
- Να θέτει σε εφαρμογή μεγάλη γκάμα από παιδαγωγικές στρατηγικές και τεχνικές, οι οποίες να αποσκοπούν στην εξάλειψη των εμποδίων που προκύπτουν, ως αποτέλεσμα του πολυπολιτισμικού περιεχομένου της τάξης.
- Να διακρίνεται από παιδαγωγική ευαισθησία, ώστε να μπορεί να συλλαμβάνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής και να ανταποκρίνεται σε αυτά με αποτελεσματικότητα.
- Να είναι σε θέση να δημιουργήσει δραστηριότητες και προγράμματα, προκειμένου να διατηρήσει την μητρική γλώσσα και των πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών (Paradopoulos, 2020).

2.5 Ευρωπαϊκή Ένωση και Διαπολιτισμική Πολιτική

Από την εφαρμογή της Συνθήκης του Άμστερνταμ (1999), η ΕΕ, ανέπτυξε πολιτική για ζητήματα ασύλου και μετανάστευσης. Συνάμα με βάση τις αποφάσεις που έλαβε η Σύνοδος Κορυφής της Λισαβόνας (2000), η ΕΕ έθεσε ως στόχο για την δεκαετία 2000-2010 να γίνει πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμια κλίμακα, ικανή να προάγει μία βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, μέσω της οποίας θα επιδιώκεται η

ποσοτική, αλλά και η ποιοτική βελτίωση τόσο της απασχόλησης, όσο και της κοινωνικής συνοχής.

Στοχεύοντας συνεπώς στην κοινωνική ένταξη των μόνιμων μεταναστών στο ευρωπαϊκό περιβάλλον, η ΕΕ επεσήμανε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην επίτευξη του προαναφερόμενου σκοπού, το σχολείο. Η Σύνοδος της Θεσσαλονίκης (2003) επιβεβαίωσε για μία ακόμη φορά τον σημαίνοντα ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά και της γλωσσικής κατάρτισης εντός του γεωγραφικού χώρου της ΕΕ. Τα κράτη- μέλη της ΕΕ έχουν κληθεί να αναπτύξουν ένα κοινό πλαίσιο πολιτικής που αποσκοπεί, όλοι οι αλλοδαποί μαθητές να απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα με κάθε άλλο ευρωπαϊό μαθητή σε επίπεδο εκπαίδευσης (Eurydice, 2004).

Τα κράτη- μέλη επιδιώκουν την όσο το δυνατόν ταχεία ένταξη των αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους, παρέχοντας στους αλλοδαπούς ενισχυτική διδασκαλία, είτε εντός της ίδιας τάξης μέσω εξειδικευμένου εκπαιδευτικού, είτε εκτός του διδακτικού ωραρίου. Για ένα χρονικό διάστημα ακολουθείται ένα μεταβατικό διαχωριστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έως ότου οι αλλοδαποί μαθητές, καταφέρουν σε ικανοποιητικό βαθμό να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής και να μπορούν να ακολουθήσουν το σχολείο τυπικής εκπαίδευσης. Αναλόγως με το εκάστοτε κράτος- μέλος της ΕΕ, το προαναφερόμενο χρονικό διάστημα μπορεί να είναι είτε σύντομο, είτε πιο μεγάλο.

Σε πληθώρα περιπτώσεων οι αλλοδαποί μαθητές εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, διδάσκονται επίσης τη γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης τους, αν και δεν αποτελεί γενικευμένο κανόνα, μιας και παρουσιάζονται μεταξύ των κρατών σημαντικές αποκλίσεις, παρά το γεγονός ότι η Οδηγία 77/486/CEE, τονίζει ότι όλα τα κράτη- μέλη υποχρεούνται να λάβουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για να διατηρήσουν τη γλώσσα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών (Eurydice, 2004).

Το 2008 ονομάστηκε από την ΕΕ ως «Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου» και δημοσιεύθηκε η Πράσινη Βίβλος για την μετανάστευση και την κινητικότητα. Η ΕΕ κάλεσε τα κράτη- μέλη της να αναπτύξουν συνδυασμένες προσπάθειες, προκειμένου να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί η περιθωριοποίηση, η μισαλλοδοξία, ο ρατσισμός, η ριζοσπαστικοποίηση των πολιτών, τόσο των Ευρωπαίων, όσο και των μη, προκειμένου να διατηρηθεί ένα πλαίσιο ίσων ευκαιριών για το σύνολο των ατόμων. Η Βίβλος ανέφερε ότι ο αριθμός των παιδιών από οικογένειες μεταναστών, τα οποία αντιμετώπιζαν γλωσσικές και πολιτισμικές

διαφορές και βρίσκονταν σε πιο ασθενή κοινωνικοοικονομική θέση, αυξήθηκε και γι' αυτό τον λόγο έπρεπε να ληφθούν δραστικά μέτρα (Πιτσάβα, 2019).

Η ΕΕ τόνισε σύμφωνα με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, ότι οι μετανάστες μαθητές έχουν πιο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, ενώ σε ορισμένα κράτη-μέλη της ΕΕ, όπως για παράδειγμα στη Γερμανία, οι αλλοδαποί μαθητές δεύτερης γενιάς, έχουν πιο χαμηλές σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές πρώτης γενιάς. Επίσης τόνιζε η Βίβλος ότι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί έναν τρόπο, προκειμένου να προαχθεί η κοινωνική συνοχή, συνδυαστικά με την προώθηση της γλώσσας καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα να προωθείται ο σεβασμός της διαφορετικότητας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφόντος, 2014).

Οι δράσεις της ευρωπαϊκής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτουργούν συμπληρωματικά των πρωτοβουλιών των κρατών - μελών της, επισημαίνοντας ποιες κατά τη γνώμη της, η ΕΕ θεωρεί τις καλύτερες πρακτικές, ενθαρρύνοντας τα κράτη - μέλη να επανεξετάσουν τα υφιστάμενα πλαίσια των εθνικών πολιτικών τους (Alexiadou, 2007). Στόχος των ενεργειών της ΕΕ είναι να προωθήσει την πολιτισμική ποικιλομορφία στον εκπαιδευτικό τομέα, μετατρέποντας τις εθνοκεντρικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τα αναλυτικά προγράμματα των κρατών-μελών σε περισσότερο συμπεριληπτικά (Philippou, 2009· Hajisoteriou 2010).

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα κράτους- μέλους της ΕΕ οφείλει να παρέχει διαρκώς υψηλής ποιότητας και ισότιμη εκπαίδευση, καλύπτοντας παράλληλα τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Η εκπαίδευση κατά την ΕΕ αποτελεί το σημείο αναφοράς για την ένταξη και την απασχολησιμότητα, όπως επίσης αναγνωρίζεται ότι η αποτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές εντός του σχολικού περιβάλλοντος και να τους παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, οδηγεί σε βαθύτερες κοινωνικές διαφορές, σε πολιτισμικούς διαχωρισμούς και συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών εθνοτήτων (Πιτσάβα, 2019).

2.6 Η Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 στο ελληνικό κράτος παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο δημογραφικό, με αποτέλεσμα η Ελλάδα από χώρα αποστολής, να μετατραπεί προοδευτικά σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Δαμανάκης, 2005). Ο ερχομός στην Ελλάδα ατόμων με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, μετέβαλε την

μέχρι πρότινος εθνική και πολιτισμική κοινωνική ομοιογένεια, δημιουργώντας ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό, το οποίο επέφερε σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική σύνθεση της χώρας (Kakos & Palaiologou, 2014· Palaiologou, 2012). Η νέα αυτή κοινωνικοπολιτική συνθήκη, επέδρασε σημαντικά μεταξύ άλλων και στον τομέα της εκπαίδευσης (Palaiologou, 2012).

Έως τα τέλη της δεκαετίας του '90, στην Ελλάδα κατέφθασαν μαζικά κύματα μεταναστών, κυρίως επαναπατριζόμενων Ελλήνων από την Βόρεια Ήπειρο, την Πρώην Σοβιετική Ένωση, αλλοδαποί από τα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης, τα Βαλκάνια και τον Τρίτο Κόσμο (Palaiologou, 2012· Χρησιδου - Λιοναράκη, 2001). Το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζοντας αυτές τις νέες συνθήκες, ήρθε αντιμέτωπο με την πρόκληση ένταξης στους κόλπους του, μαθητών από ετερόκλητα πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνικά πλαίσια (Palaiologou, 2012).

Έως και το 1994 το ελληνικό κράτος δεν είναι πραγματοποιήσει καμία καταγραφή ούτε των παλινοστούντων, ούτε των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που φανέρωνε την έλλειψη ετοιμότητας και την ανικανότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα νέα πολιτισμικά δεδομένα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Για μεγάλο χρονικό διάστημα οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονταν ως «μαθητές δεύτερης κατηγορίας», όντας υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό περιβάλλον, διαφορετικά αποβάλλονταν. Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικές μονάδες ήρθαν αντιμέτωπες με πληθώρα διαμαρτυριών, προκαταλήψεων και στερεοτύπων όσον αφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα την πρόκληση σημαντικών κοινωνικών προστριβών και συγκρούσεων και την ανάπτυξη σε πολλές περιπτώσεις εθνικιστικής και ρατσιστικής ατμόσφαιρας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011· Χρησιδου- Λιοναράκη, 2001).

Τα πρώτα επίσημα στοιχεία για την εικόνα των αλλοδαπών μαθητών στις ελληνικές σχολικές μονάδες δημοσιεύονται από το Υπουργείο Παιδείας το 1995-1996. Οι μαθητές είχαν διαχωριστεί σε παλινοστούντες και αλλοδαπούς, με βάση την καταγωγή των γονέων. Συνάμα, λαμβανόταν υπόψη εάν είχαν φοιτήσει ή όχι σε σχολεία άλλων χωρών, καθώς σε αυτή την περίπτωση εμφάνιζαν λιγότερα εμπόδια και δυσκολίες σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, εκτιμάται ότι στην Ελλάδα υπήρχε περίπου 1.000.000 αλλοδαποί, το οποίο αντιστοιχούσε στο 10% του συνολικού πληθυσμού. Το 11% των μαθητών που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν αλλοδαποί, προερχόμενοι

από 46 διαφορετικά κράτη (Δαμανάκης, 2005). Κατά την σχολική περίοδο 2007-2008 εκτιμάται ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ανερχόταν στις 138.193 άτομα, το οποίο αφορούσε το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Οι αλλοδαποί μαθητές προέχονταν από παραπάνω των 100 διαφορετικών εθνολογικών υποβάθρων, αλλά κυρίως ήταν Αλβανοί, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Γεωργιανοί, Ρώσοι και Πολωνοί (Palaiologou & Faas, 2012).

Από το 2010 και έπειτα παρατηρήθηκε μία σημαντική μείωση των μεταναστευτικών ροών στην Ελλάδα, λόγω της οικονομικής κρίσης, των μέτρων λιτότητας, του υψηλού ποσοστού ανεργίας, με αποτέλεσμα αρκετοί αλλοδαποί και παλλινοστούνες να εγκαταλείψουν την χώρα. Η προαναφερόμενη κοινωνική μεταβολή δεν άφησε ανεπηρέαστο και το εκπαιδευτικό σύστημα (Palaiologou, 2016).

Με βάση στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, εκτιμάται ότι για το έτος 2015 οι μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα ανέρχονταν σε 20.000 άτομα, για τους μισούς εκ των οποίων αναμένεται να λάβουν ελληνική ιθαγένεια. Είναι παιδιά των μεταναστών που είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, είτε εγκαταστάθηκαν στη χώρα σε πολύ μικρή ηλικία. Οι μαθητές αυτοί έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα ή είναι δίγλωσσοι (Palaiologou, 2016).

Από το 2015 τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, παρατηρήθηκε γεωμετρική αύξηση των προσφύγων και των αιτούντων ασύλου. Οι προαναφερόμενοι είναι άτομα τα οποία αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την χώρα τους, λόγω ταραχών, βίας, πολέμων κτλ. και προστατεύονται από το διεθνές νομοθετικό πλαίσιο και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Palaiologou, 2016). Εκτιμάται ότι στην Ελλάδα το προαναφερόμενο έτος έφτασαν 856.000 άτομα από τις χώρες της μέσης Ανατολής, με σκοπό να μετακινηθούν προς τα ευρωπαϊκά κράτη (Καραμαγκάλης, 2016). Από τους προαναφερόμενους πρόσφυγες το 57% ήταν Σύριοι, το 24% Αφγανοί, το 9% Ιρακινοί και το υπόλοιπο ποσοστό από τη Σομαλία και το Πακιστάν (UNHCR, 2018).

Με βάση τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας το 2018 στην Ελλάδα κατέφθασαν 50.500 πρόσφυγες, οι περισσότεροι από το Αφγανιστάν, τη Συρία και το Ιράκ, εκ των οποίων το 37% ήταν παιδιά. Οι αριθμοί ήταν αυξημένοι σε σύγκριση με το 2017 όπου ήταν 36.000 άτομα περίπου, αλλά σαφέστατα μειωμένοι σε σχέση με το 2016 που ανέρχονταν σε 177.200 άτομα (UNHCR, 2019).

Το ελληνικό κράτος εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του, ως το πιο νοτιοανατολικό σύνορο της ΕΕ, έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια, από το 2015 και έπειτα, το επίκεντρο μίας

μοναδικής στα χρονικά πιεστικής προσφυγικής κρίσης, την οποία έπρεπε να αντιμετωπίσει παράλληλα με την οικονομική κρίση που βίωνε την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα με στοιχεία που έχουν δημοσιεύσει οι Γιατροί του Κόσμου (2016) το ελληνικό κράτος πρόεβη στη δημιουργία 36 Δομών Φιλοξενίας, λειτουργώντας παράλληλα και άλλους χώρους φιλοξενίας για τους πρόσφυγες σε διάφορα μέρη της ελληνικής επικράτειας. Ένα μεγάλο ποσοστό των προσφύγων όπως προαναφέρθηκε είναι παιδιά σχολικής ηλικίας, με αποτέλεσμα το ελληνικό κράτος να λάβει έκτακτα μέτρα για την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ραλαίογλου, 2016· Κασιμάτη & Παναγιωτοπούλου, 2018).

2.7 Το Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την Χρηστίδου - Λιοναράκη (2001) η ελληνική εκπαίδευση, ακολούθησε μία μονοπολιτισμική κατεύθυνση, από την δημιουργία του ελληνικού κράτους, με απώτερο στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή εθνική και πολιτισμική ομογενοποίηση του πληθυσμού. Η μεγάλη ωστόσο μεταναστευτική ροή που προαναφέρθηκε οδήγησε στη λήψη μέτρων προκειμένου να ενταχθούν οι αλλοδαποί μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πληθώρα νομοθετικών ρυθμίσεων και αποφάσεων συγκρότησαν ένα θεσμικό πλαίσιο, προς την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου.

Η παλιννόστηση χιλιάδων ομογενών την δεκαετία του '80, οδήγησε στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα η πολιτεία να ψηφίσει τον Ν. 1404/83 (αρθ. 45) ιδρύοντας στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για να προσαρμοστούν ομαλά οι παλιννοστούντες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο προαναφερόμενος νόμος αντικαταστάθηκε από τον Ν. 1894/90, ο οποίος όριζε τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη. Οι δομές αυτές, ήταν ουσιαστικά παράλληλες τάξεις, στις οποίες φοιτούσαν οι αλλοδαποί μαθητές για να προσαρμοστούν ευκολότερα στις κανονικές τάξεις (Tsaliki, 2016). Ωστόσο οι τάξεις υποδοχής δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς σε αυτές διδασκόταν η ελληνική γλώσσα, ενώ δεν συνεκτιμούταν ούτε το γλωσσικό, ούτε το πολιτιστικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών. Αρχικά το ελληνικό κράτος ακολούθησε μία πολιτική αφομοίωσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, υποστηρίζοντας ότι έχουν γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα (Δαμανάκης, 2005).

Τη δεκαετία του '80 δημοσιεύθηκαν τα Προεδρικά Διατάγματα 435/84 και 369/85, με τα οποία ιδρύθηκαν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, 9 Σχολεία Αποδήμων, για την εκπαίδευση των αποδήμων Ελληνοπαίδων από χώρες αγγλόφωνες, γερμανόφωνες και γαλλόφωνες. Τα σχολεία αυτά με τον Ν. 1865/89 μετονομάστηκαν Σχολεία Παλλινოსτούντων. Ωστόσο τα σχολεία αυτά δεν αποσκοπούσαν να παρέχουν δίγλωσση εκπαίδευση στους αλλοδαπούς μαθητές, ούτε να διατηρήσουν αυτοί το πολιτισμικό κεφάλαιο τους, αλλά επεδίωκαν προοδευτικά την ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Καθώς παρατηρήθηκε γεωμετρική αύξηση των αλλοδαπών μαθητών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να ενσωματώσει ένα ετερόκλητο πληθυσμό μαθητών στους κόλπους του. Λόγω της αποτυχίας αποτελεσματικής εφαρμογής των αντισταθμιστικών-αφομοιωτικών μέτρων που είχαν ληφθεί, το ελληνικό κράτος στράφηκε προς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σημείο αναφοράς της προαναφερόμενης προσπάθειας αποτελεί ο Ν. 2413/1996 μέσω του οποίου η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική πέρασε σε μία νέα εποχή (Tsaliki, 2016). Ο νόμος προέβλεπε ανάμεσα στα άλλα, τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων, προκειμένου να ενταχθούν εκπαιδευτικά και κοινωνικά οι αλλοδαποί μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως επίσης να περιοριστούν κάθε περιθωριοποίηση και αποκλεισμός των διαφορετικών μαθητών (Τρουκί, 2012).

Τα διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόζουν ακριβώς το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται και στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, με τη διαφορά ότι το πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με τον νόμο τα διαπολιτισμικά σχολεία που ιδρύθηκαν, εγγυούνταν την παροχή ισότητας ευκαιριών για το σύνολο των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε αυτά, έπρεπε να έχουν αποκτήσει κατάλληλη διαπολιτισμική επιμόρφωση, ή τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Ο νόμος έδινε τη δυνατότητα στα διαπολιτισμικά σχολεία να καταρτίζουν ειδικά αναλυτικά προγράμματα, εντάσσοντας στο πρόγραμμα επιπλέον ή ειδικά μαθήματα, τα οποία θα λειτουργήσουν ακόμη πιο βοηθητικά για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ο ίδιος νόμος όριζε και την δημιουργία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το οποίο ξεκίνησε να λειτουργεί το 2001 έως το 2011 όπου καταργήθηκε με τον Ν. 3966/2011, όταν αντιστάθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η συμβολή του ΙΠΟΔΕ ήταν ιδιαίτερα σημαντική στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς, επιτελούσε ταυτοχρόνως έργο, επιστημονικού, ερευνητικού, συμβουλευτικού και επικουρικού περιεχομένου όσον αφορά

την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκε η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί Διοικητικό Όργανο του Υπουργείου Παιδείας, στοχεύοντας στη σχεδίαση και στην αποτελεσματική υλοποίηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με την Υπ. Απ. Φ.10/20/Γ1/708/1999 δημιουργήθηκε το τελικό πλαίσιο που αφορούσε την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προσαρμόζοντας κυρίως τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο πρέπει να λεχθεί ότι παρά τις προσπάθειες που έγιναν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούσε να έχει έντονο μονοπολιτισμικό χαρακτήρα, μιας και δεν υποστηριζόταν η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών.

Τη δεκαετία 2001-2010 το ελληνικό κράτος ψήφισε τους νόμους Ν. 2910/01 και Ν. 3386/2005, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, αναφέροντας ότι και οι ανήλικοι αλλοδαποί έπρεπε να έχουν απρόσκοπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση, εξισώνοντας τα μορφωτικά δικαιώματα τους με αυτά των γηγενών μαθητών.

Με τις Υπ. Απόφ. 104071/Γ2/04.08.2008 και 12/977/109744/Γ1/26.08.2008 το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη ρύθμιση θεμάτων που αφορούσαν το μάθημα των θρησκευτικών. Η πρώτη απόφαση όριζε την απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών όσων μαθητών δεν είναι ορθόδοξοι, χωρίς ωστόσο να είναι αναγκαία η αιτιολόγηση της άρνησης τους να το παρακολουθήσουν. Η δεύτερη απόφαση όριζε ότι κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών, οι αλλοδαποί μαθητές θα διδάσκονται διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο, όπως για παράδειγμα την παρακολούθηση της ελληνικής γλώσσας.

Με τον Ν. 3879/2010 εισάχθηκε ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου σε αυτές εντάχθηκαν σχολεία που είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό δείκτη, μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής και περιορισμένη εισαγωγή των φοιτούντων στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση. Στόχος του θεσμού ήταν η ισότιμη ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η άμβλυνση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου και η αντιμετώπιση κάθε διάστασης εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού (Τρουκί, 2012).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε θεσμικό επίπεδο εξελίχθηκε με τον Ν. 4415/2016 ο οποίος έχει ισχύ, έως σήμερα. Σύμφωνα με το άρθρ. 20 η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί να δομήσει τις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, για να αρθούν οι

ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Η επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου, θα επιδιωκόταν με διαφορά μέσα, όπως για παράδειγμα μέσω της φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία που φοιτούσαν γηγενείς και στη λήψη μέτρων για να υπάρξει ισότιμη εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη.

Με τον προαναφερόμενο νόμο ρυθμίστηκαν επίσης ζητήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση των προσφύγων. Αναλυτικότερα, ο νόμος όριζε την ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), οι οποίες εντάχθηκαν στην δημόσια εκπαίδευση, θέτοντας ως στόχο να εκπαιδεύονται μαθητές ηλικίας 4-15 ετών που προέρχονται από τρίτες χώρες. Για τους μαθητές ηλικίας 4-5 ετών λειτουργούσαν Δ.Υ.Ε.Π. εντός των κέντρων φιλοξενίας ως παραρτήματα νηπιαγωγείων που βρίσκονταν στις περιοχές που υπάγονταν τα κέντρα φιλοξενίας. Τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία έχει δοθεί έμφαση είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία διδάσκεται 6 ώρες εβδομαδιαίως, που όπως αναφέρει η σχετική Υπ. Αποφ. η γλώσσα αποτελεί τον ουσιώδη τρόπο προσέγγισης για την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται είναι τα μαθηματικά, η αγγλική γλώσσα, η αισθητική αγωγή, η πληροφορική και η φυσική αγωγή. Στόχος των Δ.Υ.Ε.Π. είναι οι πρόσφυγες μαθητές να φοιτήσουν έναν χρόνο και την επόμενη χρονιά της φοίτησης τους να ενταχθούν σε σχολείο τυπικής εκπαίδευσης.

2.8 Τα Προβλήματα Διαπολιτισμικότητας στο Σχολικό Πλαίσιο

Οι αλλοδαποί μαθητές εντασσόμενοι στο σχολικό πλαίσιο των χωρών υποδοχής, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς βρίσκονται μεταξύ ενός ή περισσότερων γλωσσικών και πολιτισμικών πλαισίων. Πολλές φορές το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών, δεν αναγνωρίζεται τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να στιγματίζονται ως απαίδευτοι και λιγότερο ικανοί να κατακτήσουν τη γνώση. Επίσης οι αλλοδαποί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα προσαρμογής και κατά συνέπεια και με προβλήματα σχολικής επίδοσης, τα οποία είναι απόρροια της ικανότητας χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, της διαφορετικής κουλτούρας, των ηθών, των εθίμων κτλ. Η λεκτική επικοινωνία σε πολλές περιπτώσεις καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη κατά την επιτέλεση της μαθησιακής διαδικασίας και συνεπώς αναποτελεσματική (Θέρμος, 2005).

Η ανάπτυξη του συγκρουσιακού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές αποτελεί πολλές φορές μία συνθήκη αναπόφευκτη, η οποία εντείνεται ακόμη περισσότερο εάν εμπλέκονται οι οικογένειες, ιδίως των γηγενών μαθητών, οι οποίες θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές εντός της σχολικής τάξης υποβαθμίζουν την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, λόγω του σχολικού ελλείμματος. Σύμφωνα με τις Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2011), ένα μεγάλο μέρος των γηγενών θεωρεί ότι η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών είναι αναπόφευκτη, επισημαίνοντας επίσης ότι αυτοί εκδηλώνουν αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η παραβατική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, θεωρούνται σε πολλές περιπτώσεις ως οι βασικές αιτίες της χαμηλού επιπέδου που παρουσιάζουν σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να αξιώνουν οι γηγενείς, οι αλλοδαποί μαθητές να φοιτούν σε ξεχωριστές τάξεις (Ανδρούτσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου- Λιοναράκη, 2001).

Ωστόσο όπως επισημαίνει και ο Θέρμος (2005), οι στάσεις των γηγενών της χώρας υποδοχής έναντι των αλλοδαπών, είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ποιότητα της δικής τους ταυτότητας. Οι γηγενείς ερχόμενοι σε επαφή με τους αλλοδαπούς, ανακαλύπτουν τις δικές τους αρνητικές πτυχές και αντιφάσεις. Σε μία προσπάθεια να αποφορτιστούν από δικό τους προσωπικό άγχος, προάγουν την δημιουργία της ταυτότητας του «άλλου», του ξένου, στον οποίο «φορτώνουν» τα πάθη και τις αδυναμίες τους. Ο αλλοδαπός πληρώνει ως έναν βαθμό, το γεγονός, ότι οι γηγενείς «δεν γνωρίζουν τον εαυτό τους».

Η αρνητική στάση που κρατούν οι γηγενείς μαθητές και οι οικογένειες τους, εντείνεται ακόμη πιο πολύ, όταν η εκπαιδευτική κοινότητα διάκειται επίσης αρνητικά απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως σημείο αναφοράς τις δικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, αντιμετωπίζουν με αρνητική διάθεση τις γλωσσικές και πολιτισμικές ελλείψεις των αλλοδαπών μαθητών. Συνέπεια της προαναφερόμενης στάσης είναι να μην επιδιώκουν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να προάγουν ένα αφομοιωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Οι αλλοδαποί μαθητές αναγκάζονται πολλές φορές να ακολουθήσουν το μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προκειμένου να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, ενώ συνάμα αναγκάζονται να παραγκωνίσουν το ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο τους, το οποίο θεωρείται για το σχολείο της χώρας υποδοχής «απειλή». Όσοι αλλοδαποί μαθητές δεν καταφέρνουν να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, πολλές φορές γίνονται αποδέκτες αρνητικών εκδηλώσεων από την μαθητική

κυρίως κοινότητα, μην μπορώντας να ενταχθούν επιτυχώς στη μαθησιακή διαδικασία (Τζιάβας& Μπαλαδήμα, 2018).

Η μη ορθή χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, πολλές φορές δημιουργεί σημαντικό εμπόδιο στην πραγμάτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κατά συνέπεια και της αποτελεσματικής εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011). Επιπροσθέτως στις δυσκολίες της ορθής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να αναφερθεί ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία είτε φανερά, είτε άδηλα μεταφέρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν στην ύπαρξη διακρίσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γκοντοβός, 1996· Νικολάου, 2011).

Η πολυπολιτισμική σύνθεση η οποία χαρακτηρίζει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, έχει ως συνέπεια την ύπαρξη μιας παιδαγωγικής ανομοιομορφίας, που σύμφωνα με τους ερευνητές αποτελεί τη βασικότερη αιτία της σχολικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας, κυρίως των αλλοδαπών μαθητών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο διακρίνεται από τυποποίηση και περιορισμό, δεν αφήνει περιθώρια στην εκπαιδευτική κοινότητα να δράσει ελεύθερα, να διαφοροποιήσει το πρόγραμμα σπουδών, ούτε να λάβει πρωτοβουλίες σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002). Σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί και το γεγονός ότι ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση περιχαρακώνεται και ενδυναμώνεται στο πλαίσιο της ταξινόμησης συγκεκριμένων μαθημάτων γνώσεων και πληροφοριών, οι οποίες ακολουθούν μια τραπεζική αντίληψη (Mitakidou, Tressou & Daniilidou, 2009).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και ο τρόπος εφαρμογής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παρουσιάζει πολλά προβλήματα κάτι που όπως αναφέρουν οι Μπαγκαβός & Παπαδοπούλου (2003) και Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2011), αποδεικνύεται από το γεγονός, ότι ακόμα και οι μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα, αν και έχουν γεννηθεί στο ελληνικό κράτος και έχουν μεγαλώσει παρακολουθώντας από την έναρξη της σχολικής τους φοίτησης το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εντούτοις εξακολουθούν να θεωρούνται ένα ανομοιογενές τμήμα των Ελλήνων πολιτών. Η γλώσσα, η κατοικία, η απασχόληση, η οικογένεια, η θρησκευτική ή πολιτιστική ιδιαιτερότητα, οι άτυπες κοινωνικές σχέσεις, καθώς επίσης και οι διαδικασίες νομιμοποίησης των μεταναστών, καταδεικνύουν αποτελούν βασικές πτυχές της ελληνικής κοινωνίας, που

φανερώνουν ότι το ελληνικό κράτος δεν αναπτύσσει μια διαπολιτισμική φιλοσοφία σε όλο το κοινωνικό πλαίσιο.

Πολλοί είναι επίσης οι ερευνητές οι οποίοι εστιάζοντας στην ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής έχουν εκφράσει αρκετούς προβληματισμούς τους σχετικά με τον τρόπο που συντίθεται ο μαθητικός πληθυσμός, η στόχευση του συγκεκριμένου διαπολιτισμικού μέτρου, η καταλληλότητα των υποδομών, η διασύνδεση των τάξεων υποδοχής με τις τυπικές τάξεις όπως επίσης και πληθώρα άλλων ελλείψεων και δυσλειτουργιών που έχουν εντοπιστεί (Mitakidou, Tressou & Daniilidou, 2009· Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη, 2015).

Αντίστοιχα πολλοί είναι οι προβληματισμοί που έχουν εκφραστεί ως προς τη ΖΕΠ και το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα σε έρευνα που πραγματοποίησε η Τζωρτζάκη (2015) σε 18 διευθυντές σχολείων που εφάρμοσαν τις ΖΕΠ, διαπίστωσε ότι το συγκεκριμένο μέτρο παρουσιάζει σημαντικές δυσλειτουργίες, γεγονός που ενισχύει το συγκρουσιακό κλίμα εντός των σχολικών μονάδων. Ως βασικότερα προβλήματα μη ορθής λειτουργίας του θεσμού αναφέρθηκαν, η καθυστερημένη στελέχωση των σχολείων από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, η μη ύπαρξη επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η άγνοια του πλαισίου στο οποίο στηρίζεται ο θεσμός, όπως επίσης και η αποσπασματική ή ανύπαρκτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το θεσμό.

Βασικά εμπόδια ορθής εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης θεωρούνται η αποσπασματικότητα εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου από διδακτικής άποψης, κάτι που φανερώνεται περίτρανα από το γεγονός, ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, αν και αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους, ωστόσο απουσιάζει από το θεματικό άξονα των ελληνικών σχολικών εγκυκλίων. Αντιστοίχως δεν γίνεται ρητή αναφορά στα ειδικά προσόντα που καλούνται να έχουν οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν σε Τάξεις Υποδοχής όπως επίσης και στην ύπαρξη ειδικής ψυχολογικής κοινωνικής υποστήριξης των αλλοδαπών μαθητών (Χαραβιτσίδης, 2010).

Αντίστοιχο προβληματισμού εξέφρασαν σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Καρανικόλα και Πίτσου (2015), οι οποίες εστίασαν στις δράσεις του Υπουργείου Παιδείας ως προς την προστασία του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, σε σχέση με μέτρα εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούσαν την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας του. Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν ότι τόσο η ίδρυση, όσο και η λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των ΖΕΠ, αν και αποσκοπούσαν οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτές να καλλιεργήσουν

δεξιότητες και να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, διατηρώντας παράλληλα τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους, ωστόσο δεν κατάφεραν ούτε να τεθούν σε ισχύ, ούτε να λειτουργήσουν σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο που είχε θεσπιστεί. Ως βασικές αιτίες της προαναφερόμενης αποτυχίας αναφέρθηκαν η μη δυνατότητα ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μη δυνατότητα ορθής εφαρμογής του πλαισίου των προαναφερόμενων θεσμών, λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ή της ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού υλικού.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Η Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας με Σημείο Αναφοράς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όπως είναι κοινώς αποδεκτό η σχολική μονάδα αποτελεί τον βασικό θεσμό το επίσημο εκπαιδευτικού συστήματος κάθε κράτους. Επιτελεί συγκεκριμένους κανόνες λειτουργίας και ρόλους και συγχρόνως δραστηριοποιείται ως το υποσύστημα του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, που παρέχει η εκάστοτε κρατική δομή στην ευρύτερη κοινωνία, που περιλαμβάνεται σε αυτή. Όντας μέρος του κοινωνικού συστήματος η σχολική μονάδα, επηρεάζεται από τις μεταβολές που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, με συνέπεια να είναι αναγκαία η μεταβολή της και η εξέλιξή της, προκειμένου να μπορεί να συμπλεύσει με το σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι.

Κάθε σχολική μονάδα για να μπορέσει να επιβιώσει σε βάθος χρόνου, θα πρέπει να προσαρμόζεται στο περιβάλλον που δραστηριοποιείται και να αποκτά λειτουργίες που συνδέονται με τον κοινωνικό της περίγυρο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κοινωνίες στη σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, κρίνεται αναγκαίο οι σχολικές μονάδες μέσω της λειτουργίας και της οργάνωσής τους, να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τη νέα κοινωνική πραγματικότητα και να προσπαθήσουν να μεταδώσουν στα κοινωνικά υποκείμενα, αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις, οι οποίες στηρίζονται στην αποδοχή της «κανονικότητας της διαφορετικότητας».

Το υψηλό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που το συνοδεύουν, αποτελούν πλέον βασική πτυχή την οποία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα κράτη κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων. Η προαναφερόμενη αναγκαιότητα είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την

προσχολική έως και τη δια βίου μάθηση, σε μια προσπάθεια να προαχθεί η δημοκρατικότητα, η ελεύθερη έκφραση του λόγου, η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για κάθε εκπαιδευόμενο, οι ίσες ευκαιρίες μάθησης, η καλλιέργεια της αντίληψης του διαφορετικού και εν τέλει η δυνατότητα της απρόσκοπτης αλληλεπίδρασης μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να συνυπάρξουν μελλοντικά τόσο στην παρούσα, όσο και στη μελλοντική ενήλικη ζωή τους.

Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο χώρο διδασκαλίας και μάθησης για τους μαθητές όπου μεταδίδεται διαδικαστικά η γνώση (Mialaret, 2011· Νόβα-Καλτσούνη, 2010), αλλά κατανοείται πλέον ως ένα «ανοικτό σύστημα εισροών και εκροών», το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, δεχόμενο στοιχεία από αυτό, τα οποία εφόσον τα επεξεργάζεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, τα εξάγει προς αυτό, ως αποτελέσματα (Σπύρου, & Αρνέλος, 2002). Εκτός από τον διδακτικό εκπαιδευτικό ρόλο του, το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό δημιούργημα, έναν φορέα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευομένων, ο οποίος συμβάλει στην επίλυση βασικών ανθρώπινων κοινωνικών αναγκών, έτσι ώστε οι μαθητές και μελλοντικοί ενήλικες να μπορέσουν να ενταχθούν αρμονικά στο κοινωνικό περιβάλλον (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Κάθε σχολική ομάδα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτελεί μια διπλή κοινωνική αποστολή και υποχρέωση, καθώς από τη μία πλευρά προάγει την ατομική μάθηση για τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο και συνάμα διαφυλάττει και αναπτύσσει τα περιεχόμενα του πολιτισμού του. Η σχολική μονάδα μέσω των υπάρχουσών λειτουργιών της επιδιώκει να αντιδρά και να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, δίνοντας βραχυπρόθεσμες αρχικά απαντήσεις. Προσαρμοζόμενη στις συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό πλαίσιο, επιδιώκει μέσω της μάθησης να επιφέρει μικρο-διορθώσεις στις αξίες, στους κανόνες και στους σχεδιασμούς που υπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον (Κολέζα, 2014). Επιπλέον η σχολική μονάδα επιδιώκει την επίτευξη της μάθησης σε δεύτερο επίπεδο, αποσκοπώντας στη ριζική επίλυση προβλημάτων, μέσω της αμφισβήτησης των υπάρχουσών αξιών και τροποποιώντας βασικούς κανόνες και αντικειμενικούς σκοπούς της κοινωνικής οργάνωσης. Αυτή η πτυχή της μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε αυτοί να επανεξετάζουν και να τροποποιούν τα υφιστάμενα πλαίσια, τις αντιλήψεις και τις αξίες μέσα στα οποία κοινού (Οικονομίδης, 2016).

Με την πραγματοποίηση των δύο προαναφερόμενων μορφών μάθησης η σχολική μονάδα επιδιώκει την επίτευξη ενός είδους «μετα-μάθησης», η οποία προάγει την εμπλοκή των

εκπαιδευομένων σε διαδικασίες αναστοχασμού, αλλά και σε στρατηγικές μάθησης, που τους οδηγούν προοδευτικά στην αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, που μπορεί να αντιμετωπίσουν τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου (Κοντάκος, 2014).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καλούνται οι σχολικές μονάδες να επιτελέσουν όλες τις προαναφερόμενες μαθησιακές διαδικασίες, ώστε να μετασχηματιστούν σε περιβάλλοντα, που επί της ουσίας θα προάγουν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητά τους, τις διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες, αξίες πεποιθήσεις κτλ. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να επεξεργαστούν και να αναλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί εντός του περιβάλλοντός τους και να μετατραπούν σε χρήσιμα εργαλεία πάνω στα οποία θα στηριχθεί η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που προάγει κάθε κράτος μέσω του θεσμικού πλαισίου του.

Βασική πτυχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την εκάστοτε σχολική μονάδα αποτελεί ιδέα που πρώτοι οι Argyris και Schon (1978) ανέφεραν σύμφωνα με τους οποίους, ο σχολικός οργανισμός πρέπει αποτελεί πάντοτε έναν «μανθάνων οργανισμό» (Kirwan, 2009). Η προαναφερόμενη ιδιότητα της σχολικής μονάδας της επιτρέπει να αυξάνει συνεχώς την ικανότητά της να δημιουργεί το μέλλον της (Senge, 1990), ενώ συνάμα της επιτρέπουν μέσα από τις εμπειρίες και τον συνεχή πειραματισμό της, να μετασχηματίζει τη νέα γνώση και να την μεταβιβάζει αποτελεσματικά στους εκπαιδευόμενους (Μπουραντάς, 1996).

Η εκάστοτε σχολική μονάδα μπορεί να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά της κατά την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, μόνο αν διατηρήσει τον μανθάνοντα ρόλο της, την ικανότητά της δηλαδή να προσαρμόζεται στο περιβάλλον της και να δημιουργεί ως ένα βαθμό το μέλλον της (Kirwan, 2009). Όπως κάθε οργανισμός, έτσι και οι σχολικές μονάδες έρχονται αντιμέτωπες με μεγάλες και διαρκείς αλλαγές στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (O'Neil, 1995). Διατηρώντας τον μανθάνοντα χαρακτήρα τους, οι σχολικές μονάδες μπορούν να προσαρμοστούν σε αυτές τις αλλαγές, αναπτύσσοντας συλλογικές μαθησιακές διαδικασίες και στρατηγικές δομές, οι οποίες λειτουργούν ενισχυτικά στην ικανότητά τους να μπορούν να διαχειρίζονται αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο δυναμικό περιβάλλον τους (Schechter & Atarchi, 2014).

Όλες οι σχολικές μονάδες οποιασδήποτε βαθμίδας και κυρίως αυτές που περιλαμβάνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες ουσιαστικά προετοιμάζουν τους μαθητές για την ενήλικη πορεία της ζωής τους, θα πρέπει να λειτουργούν οργανωσιακά μέσα στο πλαίσιο

της μανθάνουσας λογικής (Κοντάκος, 2014). Ειδικότερα οι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μανθάνοντες οργανισμοί, πρέπει να βρίσκονται σε μια διαρκή αναζήτηση νέων πραγμάτων, νέων λύσεων, καινοτομιών και να δημιουργούν αυτές τις δομές και τις διαδικασίες, που θα συμβάλλουν στη διαρκή μάθηση όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Silins & Mulford, 2002). Με τον προαναφερόμενο τρόπο επιτυγχάνεται η βελτίωση εκπαιδευτικών και μαθητών, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Για να μπορέσει η εκάστοτε μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να χαρακτηριστεί ως μανθάνων οργανισμός, θα πρέπει να διακρίνεται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών. Αναλυτικότερα θα πρέπει να υπάρχει ένα κοινό όραμα αναφορικά με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους οποίους αποσκοπεί η σχολική μονάδα. Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας να αναπτύσσουν μια συνεργατική κουλτούρα, η οποία να προάγει την αλληλεπίδραση και την αλληλομάθηση. Η σχολική ηγεσία είναι αναγκαίο να εφαρμόζει ένα μετασχηματιστικό μοντέλο, το οποίο θα βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ τα μέλη της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι δεκτικά απέναντι σε κάθε είδους αλλαγή, έτσι ώστε να μεταβάλλονται εποικοδομητικά οι παλιές παραδοσιακές δομές που ίσχυαν μέχρι πρότινος στο σχολικό πλαίσιο, ώστε το σχολείο να προχωρά και να αναπτύσσεται. Συνάμα θα πρέπει η σχολική μονάδα να συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία, να λαμβάνονται οι αποφάσεις με συμμετοχικό τρόπο, να εμπλέκονται οι νέες τεχνολογίες στη σχολική καθημερινότητα και να επιδιώκεται η διαρκής επαγγελματική βελτίωση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Fullan, 1996· Stoll & Fink, 1996).

Είναι αναγκαίο η σχολική μονάδα ως μανθάνουσα οργάνωση να επικεντρώνεται στη μάθηση, στη συνεργασία του συνόλου των εμπλεκόμενων μερών, στην ανάπτυξη αναστοχαστικού διαλόγου, συστηματικής σκέψης, ένταξης της νέας γνώσης στις υπάρχουσες σχολικές δομές, συλλογικής στοχοθεσίας και αξιολόγησης των σχολικών στόχων μέσω της αυτορρύθμισης και της αυτοβελτίωσης (Κοντάκος, 2014).

Συνδυάζοντας όλα τα προαναφερόμενα και προσαρμόζοντάς τα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών γίνεται αντιληπτό, ότι οι σχολικές μονάδες για να μετατραπούν σε μανθάνοντες διαπολιτισμικούς οργανισμούς, θα πρέπει να έχουν το γνωστικό κεφάλαιο τη διάθεση, αλλά και την αντίληψη, να κατανοήσουν το πλαίσιο αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να βρίσκονται σε μια διαρκή προσπάθεια εφαρμογής

της, ώστε να μεταδίδουν τα μηνύματα και τις αξίες της σε όλη την πολυπολιτισμική κοινότητα.

Εκτός των προαναφερόμενων βασική πτυχή για τον χαρακτηρισμό της εκάστοτε σχολικής μονάδας ως διαπολιτισμικής, αποτελεί η δυνατότητα επιτέλεσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική επικοινωνία πραγματώνεται στην περίπτωση που αναγνωρίζεται η διαφορετική πολιτισμική αφετηρία του πομπού και του δέκτη, εντός ενός πλαισίου αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης των διαφορετικών πολιτισμών και της διαφορετικής κουλτούρας. Με άλλα λόγια η διαπολιτισμική επικοινωνία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, εφόσον τα άτομα προσπαθούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, από τη δική τους (Σταμάτης, 2005).

Για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας πρώτα από όλα θα πρέπει να υπάρχει διάθεση αναγνώρισης της διαφορετικότητας και η θέληση να κατανοηθούν τα εναλλακτικά ερμηνευτικά σχήματα, που υπάρχουν στο νου των κοινωνικών υποκειμένων (Παπαδοπούλου, 2008). Σύμφωνα με την Κεσίδου (2014), για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, θα πρέπει να υπάρχει ως αφετηρία η αντίληψη της επίγνωσης, ότι αυτός που βρίσκεται απέναντι σε κάθε κοινωνικό υποκείμενο, ανήκει σε διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα, η οποία πρέπει να θεωρείται ισότιμη, σε σχέση με τη δική του και να μην υποβαθμίζονται σε καμία περίπτωση. Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια δια βίου διαδικασία την οποία πρέπει να επιτελούν όλες οι σχολικές μονάδες, εάν θέλουν να εφαρμόζεται αποτελεσματικά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ωστόσο βασικές προϋποθέσεις επίτευξής της θεωρούνται η δυνατότητα αυτογνωσίας σε σχέση με το προσωπικό πολιτιστικό υπόβαθρο του κάθε κοινωνικού υποκειμένου που εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο, η πλήρης αντίληψη του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου, η γνωριμία και η κατανόηση των διαφορετικών ταυτοτήτων και πολιτισμικών πλαισίων, καθώς επίσης και η θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα σχολεία στην ελληνική επικράτεια είναι πολυπολιτισμικά, το ερώτημα είναι, κατά πόσο θεωρούνται έτοιμα να αντιμετωπίσουν ζητήματα που δημιουργεί πολυπολιτισμική κατάσταση και να μετατρέψουν τις πιθανές αρνητικές συνθήκες της, σε θετικά πλαίσια, εντός των οποίων θα αναπτυχθούν, θα συνυπάρξουν και θα συμφιλιωθούν οι διαφορετικοί μαθητές (Coelho, 2007).

3.2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας παρατίθενται αποτελέσματα σχετικών ερευνών που εξετάζουν το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά την ελληνική επικράτεια. Αναλυτικότερα :

Η Κωσταντά (2010) διεξήγαγε έρευνα, εξετάζοντας την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέθοδος έρευνας που εφαρμόστηκε ήταν η ποιοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απόκτηση νέου γνωστικού κεφαλαίου και δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Τονίστηκε επίσης η εμπύχωση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ώστε να αναπτύξουν ένα κατάλληλο κλίμα συνεργασίας όσον αφορά τα προβλήματα που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Κάθε σχολείο πρέπει να βρίσκεται σε επικοινωνία και συνεργασία, τόσο με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όσο και με την τοπική κοινωνία, προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης τονίστηκε η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν ορθά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και να υιοθετήσουν καλές πρακτικές.

Η Σίσκου (2012) διεξήγαγε έρευνα, διερευνώντας τον τρόπο διαχείρισης της διαπολιτισμικής ετερότητας μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα η έρευνα εξέταζε τις απόψεις διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά τη διαχείριση της διαφορετικότητας, με σημείο αναφοράς τη θεσμική, την οργανωτική και την δομική διάσταση του ρόλου τους. Παράλληλα η έρευνα εστίαζε στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που προάγουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να υπάρξει ορθή διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας του σχολικού περιβάλλοντος. Η μέθοδος έρευνας ήταν ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 156 διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις οποίες φοιτούσαν μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι αισθάνονται μέτρια προετοιμασμένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ επεσήμαναν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση σε ζητήματα

διαπολιτισμικότητας. Οι διευθυντές επίσης ανέφεραν την ανάγκη συνεργασίας της σχολικής μονάδας με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών και με τον σύλλογο διδασκόντων, με στόχο την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης στις εκπαιδευτικές διαπολιτισμικές στρατηγικές ανέφεραν την διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που θα κυριαρχεί η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια και η ανάπτυξη διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας, η οποία δεν θα προάγει τον διαχωρισμό του εαυτού, από τον άλλον.

Η Κουφογιάννη (2013) διεξήγαγε έρευνα εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ο τρόπος αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών, οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εντάξουν ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν η ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 170 εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να επιμορφωθούν σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικό, όσο και σε διδακτικό. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν την αναγκαιότητα να συμμετέχουν σε οργανωμένες επιμορφωτικές προσπάθειες και όχι σε συγκυριακές, συμπτωματικές και αποσπασματικές ενέργειες. Ανέφεραν ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα ψυχολογικής υποστήριξης των αλλοδαπών μαθητών, ειδικά όσους έχουν έρθει αντιμέτωποι με ρατσισμό και προκαταλήψεις. Ως σημαντικότερα προβλήματα στην ορθή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανέφεραν την μη ύπαρξη πρόσθετης διδακτικής στήριξης και τους ανεπαρκείς οικονομικούς πόρους. Όσον αφορά τις καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόνισαν την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, τη δημιουργία πολυπολιτισμικών χώρων εντός του σχολικού πλαισίου, την υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών, δίνοντας προτεραιότητα σε αυτούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών.

Ο Τσέλλιος (2014) πραγματοποίησε έρευνα, εξετάζοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σχολικές ομάδες που εργάζονται. Η έρευνα ήταν ποιοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 13 εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας

έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ τόνισαν ότι η επιμόρφωση στην οποία θα ήθελαν να συμμετέχουν, θα προτιμούσαν να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που να αφορούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την εξατομικευμένη διδασκαλία. Όσον αφορά τα βασικά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι αλλοδαποί μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η δυσκολία προσαρμογής τους στο σχολικό πρόγραμμα, η οποία συνδέεται με το έλλειπες νομοθετικό μειονοτικό καθεστώς και την κρατική αδιαφορία, όπως αποδεικνύεται από την προχειρότητα του διαπολιτισμικού σχεδιασμού και της λήψης αποφάσεων. Τόνισαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν κυρίως χρήση δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων, με τις διαδραστικές προσεγγίσεις να ενέχουν αποσπασματικό ρόλο στη διδασκαλία τους. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές είναι η ελλιπής κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, το χαμηλό γνωστικό επίπεδο και οι περιορισμένες δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη φοίτηση τους στο δημοτικό σχολείο. Επίσης τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνδέθηκαν με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών και την ελλιπή εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για αυτούς τις προηγούμενες δεκαετίες. Ως λύσεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη μέση εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες πρότειναν την πραγματοποίηση ενισχυτικών μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και γενικότερα αύξηση των γλωσσικών μαθημάτων, την πιο ενεργή εμπλοκή των γονέων στο σχολικό πλαίσιο, την κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Όσον αφορά τις διδακτικές μεθοδολογίες που θεωρούν πιο αποτελεσματικές στην περίπτωση εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, αναφέρθηκαν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, στην πραγματοποίηση δράσεων και προβολών εντός και εκτός σχολικής μονάδας, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου, στην δημιουργία συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Η Κουλούμπα (2017) πραγματοποίησε έρευνα, εξετάζοντας διαπολιτισμικά γυμνάσια που βρίσκονται στην περιοχή της Αττικής και το βαθμό που αυτά ανταποκρίνονται στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Η μέθοδος έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν η ποιοτική, ενώ το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια μελέτησε τέσσερα διαπολιτισμικά γυμνάσια ως προς τις προκλήσεις, τα εμπόδια ή τα κενά που αντιμετωπίζουν σε επίπεδο υλικοτεχνικών παροχών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 11 συνεντευξιαζόμενοι καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων (φιλόλογοι, μουσικοί, καθηγητές ξένων γλωσσών, θρησκευτικών και οικιακής οικονομίας). Σε επίπεδο υλικοτεχνικό ανέφεραν οι συνεντευξιαζόμενοι ότι αντιμετωπίζουν

προβλήματα στις κτηριακές δομές, καθώς πολλά κτίρια δεν καλύπτουν κατασκευαστικά τις ανάγκες των μαθητών. Υπάρχουν σημαντικά προβλήματα σε επίπεδο θέρμανσης, οι αίθουσες είναι μικρές εν αντιθέσει με τον μεγάλο αριθμό των μαθητών. Ωστόσο από την άλλη πλευρά αναγνώρισαν ότι τα σχολεία διαθέτουν εξοπλισμό νέας τεχνολογίας όπως για παράδειγμα διαδραστικούς πίνακες, σε κάθε αίθουσα. Το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι οι ελλείψεις διαθέσιμων πόρων. Οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά σχολεία είναι η μη ευέλικτη διεύθυνση, τα ακατάλληλα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η μη επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η δυσκολία επικοινωνίας με τους μαθητές, το ποικίλο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και οι υπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες που έχουν.

Ο Πολίτης (2019) πραγματοποίησε έρευνα, εξετάζοντας τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την οργάνωση και την πορεία της σχολικής εξέλιξης εντός ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Αναλυτικότερα διερευνήθηκε κατά πόσο οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα μπορεί να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η έρευνα που εφαρμόστηκε ήταν ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μορφωθούν περαιτέρω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας θα καταφέρουν να εντάξουν ουσιαστικά τους αλλοδαπούς μαθητές ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η ενεργή εμπλοκή των γονέων των αλλοδαπών μαθητών συμβάλει στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων τους. Συνάμα η έρευνα κατέδειξε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βοηθά στη λήψη πρωτοβουλιών για την ορθή εφαρμογή της. Τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αλλοδαπούς μετανάστες είναι η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η δυσκολία έκφρασης λόγου.

Η Εμμανουηλίδη (2019) διεξήγαγε έρευνα, με σκοπό να εξετάσει κατά πόσο τα γλωσσικά μαθήματα που διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η μέθοδος έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν η ποιοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 6 φιλόλογοι από τρία διαπολιτισμικά γυμνάσια της Αττικής. Σύμφωνα

με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών ως μία μαθησιακή ευκαιρία για τους αλλοδαπούς μαθητές. Η εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από το διαπολιτισμικό σχολείο που εργάζονταν ήταν θετική, ωστόσο επεσήμαναν ότι οι αλλοδαποί μαθητές χρειάζονται χρόνο για να ενταχθούν στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ως προς τον ρόλο των γλωσσικών μαθημάτων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτά διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο, καθώς διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, ώστε αυτοί να ενταχθούν αρμονικότερα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί είναι η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Τονίστηκε ωστόσο ότι όταν υπάρχει καλή επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, το προαναφερόμενο εμπόδιο ξεπερνιέται ευκολότερα. Επεσήμαναν ότι η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών εξακολουθεί να περιθωριοποιείται παρά το γεγονός ότι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να διδάσκονται τη μητρική γλώσσα τους κάποιες ώρες την εβδομάδα.

Οι Casasola & Garcia Roberto (2020) διεξήγαγαν έρευνα μεταξύ σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Μεξικό και της Γερμανίας, εξετάζοντας το επίπεδο της ανθεκτικότητας των μαθητών με σημείο αναφοράς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η εργασία διερευνούσε εκείνους τους παράγοντες που προωθούν την ανθεκτικότητα μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας, η οποία φέρει διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η έρευνα που εφαρμόστηκε ήταν η μικτή και σε αυτή έλαβαν μέρος 13 εκπαιδευτικοί από το Μεξικό, 11 από τη Γερμανία, 23 μαθητές από το Μεξικό και 24 από τη Γερμανία. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη στους εκπαιδευτικούς και η χρήση δύο ερωτηματολογίων, τα οποία εξέταζαν τη ανθεκτικότητα των μαθητών. Η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον με σημείο αναφοράς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης της ανθεκτικότητας των μαθητών, την αναγνώριση της διαφορετικότητας και του σεβασμού των διαφορετικών μαθητών.

Η Σαμαρά (2021) διεξήγαγε έρευνα, εξετάζοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η έρευνα εξέταζε τον βαθμό που οι συμμετέχοντες αισθάνονται επαρκείς σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και στις πρακτικές που θεωρούν οι ίδιοι ότι εάν τις εφαρμόζαν θα βοηθούσαν στην προώθηση της αποτελεσματικής εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε

ήταν ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 79 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Φλώρινας. Οι συμμετέχοντες τόνισαν την αναγκαιότητα να επιμορφωθούν επιπλέον σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και σε ζητήματα ψυχολογίας. Για την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικότητας θεωρούν ότι οι Ξένες γλώσσες, η Νεοελληνική Γλώσσα και η Λογοτεχνία διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο. Επίσης τονίστηκε ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο διευθυντής αλλά και οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Ως σημαντικές πρακτικές για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας ανέφεραν την αξιοποίηση της μουσικής, την αποκαλυπτική μάθηση, την δραματοποίηση, την βιωματική μάθηση, τον διάλογο, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και τη χρήση της μεθόδου project.

Η Καλλιοντζή (2022) πραγματοποίησε έρευνα, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά τον ρόλο που διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην κοινωνική ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών γυμνασίου - λυκείου. Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική και το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 10 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Ωστόσο όπως ανέφεραν δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι και εξοικειωμένοι. Από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η δυσκολία να χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης τόνισαν ότι υπάρχουν πληθώρα ζητημάτων που συνδέονται με την ταυτότητα και τον πολιτισμό, τα οποία δυσκολεύονται να εντοπίσουν. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα κατάρτισης τους σε μεθόδους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη μύηση τους σε σύγχρονες παιδαγωγικές ιδέες που αφορούν τους πολιτιστικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές.

Η Ζώγα (2022) διεξήγαγε έρευνα, εξετάζοντας την διαπολιτισμική επάρκεια και κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα η έρευνα εξέταζε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, την αποτελεσματικότητα των εκάστοτε εκπαιδευτικών πρακτικών για την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας εντός της σχολικής τάξης, τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι

αλλοδαποί μαθητές με τους γηγενείς. Η μέθοδος έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν η ποιοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 13 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς, καθώς πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν το απαραίτητο γνωστικό κεφάλαιο. Αν και γνώριζαν πληθώρα μεθοδολογικών προσεγγίσεων που αφορούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ωστόσο χρησιμοποιούσαν ελάχιστες. Κυρίως έκαναν χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, καθώς όπως ανέφεραν αυτή συμβάλει στην αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους μαθητές να αυτενεργούν, να προάγουν τη γνώση και την κριτική σκέψη. Επίσης η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί και πως ανήκουν κάπου. Επίσης τόνισαν ότι συνδυάζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο με διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects), με αποτέλεσμα την προώθηση των συνεργατικών και επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, την αναγνώριση και την αποδοχή τη διαφορετικότητας. Συνάμα αξιοποιούν συστηματικά τη διαθεματική προσέγγιση, όπου εμπλέκεται το υπάρχον γνωστικό κεφάλαιο των μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει η σχολική μονάδα. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους και αναπτύσσουν τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές δεξιότητες τους. Όσον αφορά τις συνήθεις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ανέφεραν τις γλωσσικές διαφορές των μαθητών, τον τρόπο διδασκαλίας στην Ελλάδα, την εστίαση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο τόνισαν από την άλλη πλευρά ότι οι πολυπολιτισμικές τάξεις βοηθούν τους μαθητές να εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα και με την αποδοχή του άλλου.

3.3 Καλές Διαπολιτισμικές Πρακτικές

3.3.1 Προσδιορίζοντας την Καλή Πρακτική

Με τον όρο καλή πρακτική (best practice) νοείται κάθε ενέργεια, η οποία μπορεί να είναι αποτελεσματική σε μία συγκεκριμένη κατάσταση ή περιβάλλον (Stevens & Sogolow, 2008). Στην αγγλική βιβλιογραφία, ο όρος συνδέεται με τις σχολικές μονάδες, εστιάζοντας στις επιτυχημένες, αποτελεσματικές καλές ή παραδειγματικές πρακτικές που ακολουθούν. Με σημείο αναφοράς τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η καλή πρακτική αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει ισχυρές κατευθύνσεις, να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να εφαρμόζει πρακτικές οι οποίες προάγουν τη δημιουργία προοπτικών. Όπως αναφέρει EYMC (2005), η καλή πρακτική περιλαμβάνεται στο νομοθετικό πλαίσιο που αναφέρεται στην απασχόληση, στην καταπολέμηση της ρατσιστικής βίας, στην διαμονή, στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει την ενημέρωση και την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τη λήψη πρωτοβουλιών εναντίον κάθε μορφής κοινωνικού αποκλεισμού.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η καλή πρακτική αφορά το σύνολο των δράσεων που παρέχουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, προκειμένου αυτοί να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Κατά συνέπεια η καλή πρακτική είναι άμεσα συνδεδεμένη με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, όπως επίσης και με τα κοινωνικά υποκείμενα, όπως επίσης και το πλαίσιο ζωής τους. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ως κοινωνικά υποκείμενα, ορίζονται οι μαθητές και το πλαίσιο ζωής τους περιλαμβάνει τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες τους.

Όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση οι καλές πρακτικές αναφέρονται σε πρωτοβουλίες που λαμβάνονται, ώστε να ωφεληθούν οι μαθητές, οι οποίοι κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Αναφέρονται σε κάθε είδους αγωγή και μάθηση, η οποία αποσκοπεί στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, στην προαγωγή ίσων ευκαιριών και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Προκειμένου μια εκπαιδευτική δράση να χαρακτηριστεί ως καλή πρακτική, πρέπει να συνδυάζει την επαγγελματική εμπειρία με την εμπειρική απόδειξη ως προς το γεγονός ότι λαμβάνονται οι καλύτερες δυνατές αποφάσεις σε επίπεδο διδασκαλίας (Whitehurst, 2003· Slavin, 2008· Biesta, 2010).

Η έννοια της καλής πρακτικής συνδέεται με την αντίληψη ότι πρωτοβουλίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο θεσμικό και λειτουργικό, με σημείο αναφοράς την εκπαίδευση, διακρίνονται από ένα συγκεκριμένο αξιακό πλαίσιο, όντας συνδεδεμένες με το κοινωνικό, με το θεσμικό και με το οικονομικό περιβάλλον.

Οι καλές πρακτικές αποσκοπούν στην αυτοπραγμάτωση των μαθητών, εντός συνθηκών κοινωνικής ελευθερίας, στον αυτοπροσδιορισμό και στην αυτόνομη κοινωνική δράση. Κατά συνέπεια το περιεχόμενο της έννοιας των καλών πρακτικών παραπέμπει στις κριτική παιδαγωγική, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους Dewey, Freire, Giroux κτλ. (McLaren, 2010). Σημείο αναφοράς της κριτικής παιδαγωγικής είναι η αρχή ότι η σχολική εκπαίδευση μέσω της οποίας προάγεται η ατομική και κοινωνική ενίσχυση του ατόμου, έχει ως ηθική προτεραιότητα την κατάκτηση τεχνικών ικανοτήτων, οι οποίες είναι πρωτίστως συνδεδεμένες με την λογική της αγοράς. Ειδικά οι καλές πρακτικές που αναφέρονται στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, ακολουθούν το πλαίσιο των αρχών της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, η οποία χρησιμοποιεί επιχειρηματολογία από τις νεωτερικές αρχές που αναφέρονται στην κριτική χειραφέτηση των ανθρώπινων υποκειμένων και ταυτοχρόνως εναρμονίζονται με διάφορα μετανεωτερικά μορφώματα εννοιολογικού περιεχομένου, όπως για παράδειγμα είναι οι μεταβαλλόμενες ταυτότητες, η πολυφωνία, η διαφορά (Φρυδάκη, 2009). Κάθε καλή παιδαγωγική πρακτική θα πρέπει να δεσμεύεται απέναντι στον κοινωνικό μετασχηματισμό και να δείχνει αλληλεγγύη στις ευάλωτες ομάδες προωθώντας ευκαιρίες προσωπικής και κοινωνικής ενίσχυσης.

3.3.2 Τα Χαρακτηριστικά των Καλών Πρακτικών & ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Οι καλές πρακτικές σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στο ευρύτερο πλαίσιο υποστήριξης, εκείνων των μέτρων και των ενεργειών που αποσκοπούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μην εγκαταλείψουν το σχολείο, κυρίως πριν την ηλικία των 12 ετών (Department of Education, Training and Youth Affairs, 2001). Σύμφωνα με τον Pollak (2008) υπάρχουν πολλές και ποικίλες παρεμβάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου, επιφέροντας μάλιστα θετικές συνέπειες, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Οι βέλτιστες πρακτικές προκειμένου να χειραφετηθούν τα ευάλωτα κοινωνικά άτομα και να υποστηριχθεί η παραμονή τους στο σχολείο με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- Η αντίληψη ότι το σχολείο, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα, διαθέτουν τα περιθώρια δράσης.
- Η ύπαρξη μίας στιβαρής ηγεσίας, η οποία είναι σε θέση να αναλάβει πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καλών πρακτικών.

- Η ύπαρξη μίας φιλοσοφίας, η οποία να έχει ως προτεραιότητα τις ανάγκες του μαθητή.
- Η προώθηση μίας ενιαίας προσέγγισης που αποσκοπεί να αναπτυχθούν υποστηρικτικά προγράμματα για τη μαθητική κοινότητα.
- Η ύπαρξη παρεμβάσεων και υψηλών προσδοκιών όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών.
- Ο προσανατολισμός αλλαγής του υπάρχοντος σχολικού συστήματος.
- Το κοινωνικοπολιτικό κλίμα το οποίο λειτουργεί υποστηρικτικά της ανάπτυξης και της αλλαγής.
- Η υποστήριξη από την πλευρά του κράτους.
- Η ανάπτυξη συνεργασίας με την πολιτεία.
- Επαρκές και επαγγελματικά έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος προκειμένου να ανευρεθούν λύσεις.

Οι καλές πρακτικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν ως αφετηριακό σημείο την αντίληψη ότι το σύνολο των μαθητών είναι σε θέση να κατακτήσουν τη γνώση και να βελτιώσουν τις μαθησιακές επιδόσεις τους. Σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων οι καλές πρακτικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακολουθούν ένα σύνολο αρχών οι οποίες είναι οι εξής:

- Την ύπαρξη υψηλών προδιαγραφών και προσδοκιών για όλους τους μαθητές.
- Την ανάπτυξη διαφοροποιημένων συνθήκων διδασκαλίας και μάθησης και τον συνδυασμό αυτών.
- Την ύπαρξη στιβαρής ηγεσίας, η οποία να εστιάζει και να ενισχύει τις ικανότητες, τη γνώση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις του συνόλου της μαθητικής κοινότητας.
- Την εμπλοκή όλων των μαθητών σε διαδικασίες που υποστηρίζουν την προσωπική μάθηση.
- Την εμπλοκή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος προκειμένου όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν, να κατανοήσουν και να προάγουν τους ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς και προσωπικούς στόχους.
- Την ανάπτυξη ευέλικτων σχολικών δομών, προκειμένου να υπάρξει η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου.
- Η φροντίδα στους μαθητές, στο προσωπικό και ευρύτερα στη σχολική κοινότητα (SERC, 2011).

Τα χαρακτηριστικά των καλών πρακτικών συμβάλουν στην οικοδόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων σε ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο, και στην προώθηση της επικοινωνίας των μαθητών με τους «σημαντικούς άλλους», όπως επίσης τους βοηθούν στην αναγνώριση και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Zins & Elias, 2006). Συνάμα προάγουν το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολικό περιβάλλον, ενδυναμώνοντας την προσήλωση στους στόχους της κάθε σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν την επίλυση προβλημάτων. Οι καλές πρακτικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και του γραμματισμού, στην παροχή συμβουλευτικής, στην ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, στην υπόδειξη διδακτικών μεθόδων σε ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα και την φροντίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Κάθε εκπαιδευτικός που καλείται να αναπτύξει καλές πρακτικές που έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό, εκτός από την κατοχή του κατάλληλου γνωστικού αντικειμένου και της μεθοδολογίας, οφείλει σύμφωνα με τον Freire (2006) να χαρακτηρίζεται από πολιτική διαύγεια (political clarity), δηλαδή από μία επίγνωση όσον αφορά τη συσχέτιση της σχολικής εκπαίδευσης και των δομών κοινωνικοπολιτισμικού περιεχομένου. Η πολιτική διαύγεια προσφέρει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να εργαστεί, ώστε να μετασχηματίσει την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, τόσο εντός της τάξης και του σχολείου, όσο και σε επίπεδο κοινωνικών ανισοτήτων (McLaren, 2010). Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει πολιτική διαύγεια μπορεί να εξετάζει τις πρακτικές που εφαρμόζει έχοντας επίγνωση, κάτι το οποίο μεταξύ άλλων προωθεί και τον προσωπικό μετασχηματισμό του και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων όπως την ικανότητα λήψης αποφάσεων, το κριτικό πνεύμα, τη δημιουργικότητα κτλ. Η προαναφερόμενη πρακτική έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός στοχαστικού- κριτικού εκπαιδευτικού (reflective practitioner), χαρακτηριστικά γνωρίσματα του οποίου είναι η επίγνωση του ρόλου του, η αυτοβελτίωση και η αυτονομία, η ανάληψη ευθυνών, η κριτική ανάλυση και η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του (Carr & Kemmis, 1997).

Η εφαρμογή καλών πρακτικών όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθούν στην ενίσχυση της πολυφωνίας και προαγωγή του χειραφετικού σκοπού της εκπαίδευσης. Ως χαρακτηριστικά παραδείγματα καλών πρακτικών τα οποία αναλύονται ακολούθως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η χρήση πολυτροπικών κειμένων, χρήση δίγλωσσών κειμένων, η χρήση αυθεντικών κειμένων που αφορούν τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, τα παιχνίδια ρόλων, την ιδεοθύελλα, η βιωματική μάθηση κτλ.

(Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008· Dimitriadou et al., 2011). Σε κάθε περίπτωση για να είναι αποτελεσματική κάθε καλή πρακτική θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διακρίνονται από επαγγελματική ανάπτυξη, να διατηρείται θετικό κλίμα και υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και να οργανώνεται η διδασκαλία στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της μαθητικής κοινότητας.

3.4 Καλές Πρακτικές στο Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

3.4.1 Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Η ομαδική διδασκαλία θεωρείται μία από τις συχνότερες καλές πρακτικές που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμική εκπαίδευσης (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Χαρακτηρίζεται ως «Κοινωνική Μορφή Διδασκαλίας» κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές τις εκάστοτε τάξης, χωρίζονται σε μικρές ομάδες, ώστε να συνεργαστούν και να υλοποιήσουν από κοινού διδακτικούς στόχους. Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση καλής πρακτικής είναι να οριοθετήσει το κατάλληλο χωροχρονικό πλαίσιο, να οργανώσει τη σύνθεση των ομάδων και να θέσει την στοχοθεσία που επιθυμεί να επιτευχθεί μέσω αυτής της διαδικασίας. Οι μαθητές της κάθε ομάδας διαμοιράζονται τους ρόλους που τους έχουν ανατεθεί εντός της ομάδας και εργάζονται πάνω σε κατάλληλο υλικό για να επιτύχουν τους στόχους (Μπαλαδήμα & Τζιάβας, 2018). Μέσω αυτών των μικρών μαθητικών ομάδων επιτυγχάνεται η πιο ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη, καθώς κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να επιτελέσει έναν ρόλο, ένα έργο, το οποίο μπορεί να φέρει εις πέρας. Όλα τα μέλη της ομάδας είναι ίσα και με αυτό τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές αδιακρίτως εθνικότητας, πολιτισμού ή θρησκείας να αναδείξουν τις ικανότητες που έχουν.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος θεωρείται μία από τις καταλληλότερες διαπολιτισμικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς λειτουργεί διευκολυντικά για την κοινωνική ένταξη ατόμων που έχουν διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, ενώ συνάμα βοηθά στην άμβλυση ανταγωνιστικών και απορριπτικών τάσεων και πρακτικών (Ματσαγγούρας, 2003). Επίσης αποτελεί μία μέθοδο η οποία μπορεί να εμπλέξει ενεργά τους διαφορετικούς μαθητές σε ουσιαστική επικοινωνία και συστηματική συνεργασία, εντός ενός πλαισίου ισοτιμίας. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε θεωρητική βάση, υποστηρίζεται από την κοινωνική ψυχολογία, η οποία υποστηρίζει ότι η υπέρβαση κάθε κοινωνικής προκατάληψης και αρνητικής στάσης, έναντι κάθε διαφορετικού κοινωνικού υποκειμένου, μπορεί να

επιτευχθεί εάν από νωρίς υπάρξει εξασφάλιση ενός ισότιμου και φυσικού πλαισίου αλληλοεπικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Οι ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές, σε σημαντικό βαθμό μπορούν να ικανοποιηθούν εάν δοθεί προτεραιότητα στην ένταξη τους σε ομάδες και στην επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της μαθητικής κοινότητας. Η προαναφερόμενη συνθήκη κατευθύνει προς την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής προσέγγισης, η οποία παρακάμπτει την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, η οποία χαρακτηρίζει συνήθως την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τονώνεται η αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών, αναπτύσσονται τα κίνητρα και οι κοινωνικές δεξιότητες τους, κάτι που λειτουργεί προς όφελος όλης της τάξης. Όπως αναφέρουν οι Slavin και Madden (1979) σε έρευνα που πραγματοποίησαν, διαπίστωσαν ότι όταν οι μαθητές από διαφορετικές φυλές εντάχθηκαν σε ομάδες εργασίας, ώστε να δουλέψουν συνεργατικά, παρατηρήθηκε η ανάπτυξη μίας θετικής στάσης μεταξύ τους. Αντίστοιχα σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Cooper (1980), διαπίστωσε ότι οι μαθητές που ήταν προκατειλημμένοι απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, μετέβαλαν την στάση τους, αναπτύσσοντας συνεργατική σχέση μαζί τους, συμμετέχοντας στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Η ομαδοσυνεργατική διδακτική μέθοδος βοηθά να τονωθεί η αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών και περιθωριοποιημένων μαθητών, να ενισχυθεί η συναισθηματική ασφάλεια τους, η κριτική σκέψη τους, οι κοινωνικές δεξιότητες και τα κίνητρα μάθησης (Τριλιανός, 1998). Επίσης βελτιώνεται το επίπεδο της αυτοεκτίμησης και οι κοινωνικές επαφές των ατόμων που έχουν διαφορετική εθνική ή πολιτισμική καταγωγή (Manning, Lee, Lucking, 1991). Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Slavin (1983) διαπίστωσε ότι οι μαθητές που δραστηριοποιούνται σε συνεργατικές τάξεις, έχουν αναπτυγμένη μία πιο θετική αίσθηση για τον εαυτό τους, σε σχέση με τους μαθητές των παραδοσιακών τάξεων. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος υποστηρίζεται και από επιστήμονες, οι οποίοι δεν εντάσσονται στον εκπαιδευτικό χώρο. Για παράδειγμα, τόσο ο πολιτειολόγος Axelrod, όσο και ο βιολόγος Dawkins, έχουν υποστηρίξει ότι κάθε κοινωνικό σύστημα εξελίσσεται καλύτερα μέσω συλλογικών και συνεργατικών διαδικασιών και όχι μέσω ανταγωνιστικών (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση των πολυπολιτισμικών σχολείων για μία σειρά λόγους. Καταρχήν τα κοινωνικά προβλήματα δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται από μεμονωμένα

άτομα, καθώς απαιτείται συλλογική δράση και διεπιστημονικός τρόπος αντιμετώπισης. Επίσης υπάρχει έντονη πληθυσμιακή κινητικότητα εξαιτίας της μετατροπής των κοινωνικών σε πολυεθνικές-πολυπολιτισμικές. Προκειμένου να καταφέρουν οι κοινωνίες να εξελιχθούν είναι αναγκαίος ο παραμερισμός των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και η ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των ατόμων. Το σχολείο συνεπώς καλείται να εστιάσει ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κοινωνική μάθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες τους.

Επίσης η ομαδοσυνεργατική μέθοδος οδηγεί οι μαθητές να μάθουν και να αναπτυχθούν ψυχοκοινωνικά. Με βάση τη γνωστική ψυχολογία υποστηρίζεται, ότι η συγκεκριμένη καλή πρακτική αποτελεί ένα ιδανικό πλαίσιο, για να αναδιοργανωθούν ημιτελείς έννοιες και αντιλήψεις. Αντίστοιχα η κοινωνική ψυχολογία τονίζει ότι εντός των πλαισίων της ομάδας, προωθείται η αυτοαντίληψη της μαθητικής κοινότητας και η εσωτερίκευση των κοινωνικών ρόλων. Επίσης διασφαλίζεται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με τρόπο που είναι φυσικός και αβίαστος. Οι μαθητές εμπλεκόμενοι στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αυτενεργούν, προβαίνουν σε ανταλλαγή γνώμων, απόψεων και θέσεων, διερευνούν στοιχεία και αποκτούν δεξιότητες γνωστικού και κοινωνικού περιεχομένου (Manning, Lee, Lucking, 1991)

Επίσης μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου πολλές φορές αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας που λαμβάνουν χώρα σε ανομοιογενείς τάξεις. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοηθά τον μαθητή να προαχθεί γνωστικά, κοινωνικά και ηθικά, να καλλιεργήσει δεξιότητες που θα τον προετοιμάσουν να ενταχθεί αρμονικά στο κοινωνικό περιβάλλον, να σέβεται τον άλλο, να είναι αυτόνομος, να επικοινωνεί επικοινωνιακά, να αισθάνεται για τον εαυτό του εμπιστοσύνη, να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση, να αναγνωρίζει τη συμβολή του όσον αφορά την επίτευξη κοινών στόχων (Manning, Lee, Lucking, 1991).

3.4.2 Συνεργατική Μέθοδος- Έρευνα Project

Η καλή πρακτική της μεθόδου Project αποτελεί άλλη μία συνήθη προσέγγιση που εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Όπως αναφέρει ο Χρυσάφιδης (2002) πρόκειται για μία μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει αφετηριακό σημείο τους προβληματισμούς που μπορεί να έχουν μεμονωμένα άτομα, ή το σύνολο της διδακτικής μονάδας. Η ομάδα θεωρείται υπεύθυνη για την σχεδίαση του μαθήματος, όπως και την πραγματοποίηση κάποιου έργου το οποίο

έχει τεθεί ως στόχος. Η μέθοδος Project εστιάζει στην εξατομίκευση, δηλαδή στην ατομική ενέργεια του ατόμου, όπως και στα ξεχωριστά ενδιαφέροντα που μπορεί να έχουν οι μαθητές ή μαθήτριες. Παράλληλα λαμβάνει χώρα η αξιοποίηση όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και εκδηλώνονται τα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την εννοιολογική ανάπτυξη, αλλά και τις διομαδικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Coelho, 2007). Στα στάδια της μεθόδου Project περιλαμβάνονται η επιλογή του ερευνώμενου θέματος, η οριοθέτηση των διδακτικών στόχων, ο σχεδιασμός δια μέσου της συνεργασίας, η αναζήτηση πηγών που αφορούν το ερευνώμενο θέμα, η πραγματοποίηση της εργασίας καθώς και η παρουσίαση του τεχνικού αποτελέσματος (Νικολάου, 2005).

Η μέθοδος Project έχει ως σημείο αναφοράς την βιωματική και επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας, καθώς τα βιώματα των μαθητών περιλαμβάνονται στη σχολική ζωή και τοποθετούνται στο επίκεντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων, εντός ενός πλαισίου επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Χρυσάφιδης, 2002). Αποτελεί ουσιαστικά έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, στον οποίο συμμετέχουν όλοι οι μαθητές καθώς η διδασκαλία λαμβάνει χώρα από όλους τους (Frey, 1986). Επιπροσθέτως, κατά την εφαρμογή της μεθόδου Project, λαμβάνεται υπόψη τέσσερις τύποι μαθησιακών στόχων. Ο πρώτος αφορά την γνωστική απόκτηση και οικοδόμηση, ο δεύτερος την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων κοινωνικού περιεχομένου, ο τρίτος την ενίσχυση των τάσεων νοητικού και κοινωνικού χαρακτήρα και ο τέταρτος την προαγωγή των επιθυμητών συναισθημάτων (Katz & Chard, 2004). Αποτελεί μία καλή πρακτική η οποία στηρίζεται στο αξίωμα ότι κάθε μαθητής μαθαίνει καλύτερα, όταν το ενδιαφέρον του θεωρείται πλήρως ενεργοποιημένο και επικεντρωμένο (Κόνσολας, 2004).

Η καλή πρακτική της μεθόδου Project αποτελεί θετική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, ειδικά σε τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Νικολάου, 2005), εφόσον θεωρείται ένας εξαιρετικός κατάλληλος τρόπος προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στη πολιτισμική διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών, όπως επίσης και οι ίδιοι οι μαθητές που συμμετέχουν στην ομάδα (Katz & Chard, 2004). Η μέθοδος project ταυτίζεται με την βιωματική διδασκαλία, η οποία παίρνει αφορμή από τις βιωματικές καταστάσεις, δηλαδή από τα προβλήματα, τις ανησυχίες, τις πιθανές απορίες που βιώνουν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους, και γι' αυτό τον λόγο η μέθοδος project, συμβάλει στην δυνατότητα αποτελεσματικής υλοποίησης της στοχοθεσίας της βιωματικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Frey (1986) η μέθοδος project, προωθεί το πνεύμα συνεργατικότητας, τον αλτρουισμό, την υπευθυνότητα, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για να καλλιεργηθεί ένα διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Συνάμα η προαναφερόμενη καλή πρακτική βοηθά στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα σε ξένους και γηγενείς μαθητές, καθώς προάγεται η ανταλλαγή ιδεών, η αξιοποίηση του μορφωτικού και του γλωσσωπολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτει κάθε μαθητής.

Κατά τη Βαϊνά (1996) η μέθοδος project έχει πολλά κοινά σημεία αναφοράς, με την μέθοδο επίλυσης προβλημάτων, αν και θεωρείται πιο ευρεία, συμπεριλαμβάνοντας την τελευταία. Στη μέθοδο project, το κέντρο βάρους της διδασκαλίας μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, από την ατομική, στη συλλογική σχολική εργασία. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σύμβουλος και καθοδηγητής, εστιάζοντας στην επικοινωνία με τους μαθητές. Επίσης ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να μάθουν να ερευνούν, ενθαρρύνοντας τους να εστιάζουν την προσοχή τους στη στοχοθεσία που έχουν θέσει (Χρυσ αφίδης, 2002). Συνάμα για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου Project, σημαντική θεωρείται η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς, μέσω είτε γραπτής, είτε προφορικής επικοινωνίας, όπως επίσης και η ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος για τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές.

Οι αλλοδαποί μαθητές ενθαρρυμένοι από τους εκπαιδευτικούς και συμμετέχοντας σε ποικίλες δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα, μπορούν να γίνουν πιο εύκολα αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Μέσω των δραστηριοτήτων αναπτύσσουν οι μαθητές τον επικοινωνιακό λόγο και ειδικά οι αλλοδαποί κατακτούν αποτελεσματικότερα την γλώσσα της χώρας υποδοχής και την πιο εύκολη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους (Νικολάου, 2005). Μέσω αυτής της διαδικασίας ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους, επειδή ουσιαστικά ανακαλύπτουν πρακτικά ότι έχοντας ενεργή συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες, μπορούν να συνεισφέρουν στην ομάδα και να γίνουν αποδεκτοί.

Τέλος, μέσω της μεθόδου Project προάγεται η αλληλοκατανόηση και η επικοινωνία, η οποία δεν έχει μόνο ως σημείο αναφοράς τον γλωσσικό κώδικά, είτε τον γραπτό, είτε τον προφορικό, αλλά και την γλώσσα του σώματος, η οποία βοηθά στην άμεση συναισθηματική έκφραση του ατόμου (Τζήκας, 2005). Η μέθοδος Project άλλωστε προωθείται από τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα, τα οποία εμπεριέχουν τη χρήση μαθητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων, οι οποίες συστηματικά έχουν τη μορφή

οργανωμένων σχεδίων εργασίας, ευνοώντας την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές (Ματσαγγούρας 2003).

Τα οφέλη που αποκομίζει ο κάθε μαθητής συμμετέχοντας στη μέθοδο Project είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς διεγείρονται οι νοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τάσεις, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να έχουν μία ικανοποιητική ζωή τόσο παροντικά, όσο και μελλοντικά (Katz & Chard, 2004). Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο αποτελεί συνδυασμό λόγου, δράσης και εργασίας, στοιχείων τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για να μπορέσουν οι μαθητές να οδηγηθούν στην αυτόνομη δράση και στη χειραφέτηση (Κοσσυβάκη, 2002). Συνάμα, παρέχει τη δυνατότητα ανανέωσης των διδακτικών μεθόδων, καθώς προωθείται η συνεργασία, με τους μαθητές να γίνονται δημιουργοί - ερευνητές (Τριλιανός, 2002· Παλαιολόγου & Καλδή, 2007).

Ειδικά στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης, η μέθοδος Project μπορεί να έχει θετική λειτουργία, μιας και καθιστά το μαθησιακό περιβάλλον πιο πλούσιο σε επίπεδο εμπειριών και ερεθισμάτων, προσδίδοντας τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να αξιοποιήσει τόσο τις εμπειρίες του, όσο και τις δυνατότητες που διαθέτει, καθώς επίσης να γνωρίσει και τις εμπειρίες των άλλων συμμαθητών του. Συνάμα, η συγκεκριμένη καλή πρακτική ωφελεί και το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, μιας και τα σχέδια εργασίας που έχουν περιεχόμενο διαπολιτισμικό, βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν εποικοδομητικά την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, να μάθουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται την διαφορετικότητα. Μέσω αυτής της διαδικασίας σχηματίζουν, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσιστικές αντιλήψεις και γενικεύσεις, ώστε να υπάρξει άμβλυση των κοινωνικών διακρίσεων και βελτίωση της αυτοεικόνας του συνόλου των μαθητών (Γκόβαρης, 2007).

3.4.3 Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση αποτελεί άμεση συνάρτηση της διαθεματικότητας που κυριαρχεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Με τον όρο βιωματική μάθηση νοείται εκείνη η διαδικασία που προσεγγίζει τη γνώση ο εκπαιδευόμενος, μέσω της εμπειρίας και της νοηματοδότησης της. Για να είναι αποτελεσματική η βιωματική μάθηση, απαιτείται να εμπλέκονται άμεσα οι μαθητές σε αυτή, όχι απλώς ως παρατηρητές του εκάστοτε αντικειμένου - φαινομένου που μελετούν, αλλά συμμετέχοντας μέσω ενεργειών πάνω στο ερευνώμενο θέμα. Η βιωματική μάθηση βοηθά τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τον εαυτό τους (αυτογνωσία) και τις εμπειρίες τους, ανταποκρινόμενη στην ανάγκη του

ατόμου να αναπτυχθεί ολιστικά ως προσωπικότητα μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής (Καμαρινού, 2000). Η βιωματική μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με κομβικές επιστημονικές προσεγγίσεις της Ιστορίας της Παιδαγωγικής, όπως το «Learning by Doing» του Dewey, την μάθηση μέσω της ανακάλυψης του Bruner, την μέθοδο Project του Frey, την Δια Βίου Μάθηση (Καμαρινού, 2000).

Αυτή η καλή πρακτική έχει ως σημείο αναφοράς δύο βασικές παραδοχές, με την πρώτη να εστιάζει στο γεγονός ότι κάθε μαθητής μπορεί να ωφεληθεί από τις εμπειρίες του και η δεύτερη ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ίδια αξία, με αποτέλεσμα να χαίρουν τις ίδιες αποδοχής και σεβασμού από το περιβάλλον τους (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1980). Η βιωματική μάθηση συνδέεται με την πολλαπλή νοημοσύνη, καθώς οι βιωματικές δραστηριότητες δεν αφορούν μόνο μαθητές, οι οποίοι έχουν αναπτύξει την λογικομαθηματική ή και τη γλωσσική νοημοσύνη αλλά αντιθέτως ευνοεί κάθε τύπο νοημοσύνης στοχεύοντας στην καλλιέργειά τους.

Στην ορθή εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να διοργανώσει τις παιδαγωγικές εμπειρίες, να λειτουργήσει ενθαρρυντικά για τους μαθητές να στοχαστούν πάνω στη συναισθηματική κατάσταση τους, στο αξιακό πλαίσιο τους, στις ιδέες, στις στάσεις τους και συνάμα να δημιουργήσει εντός της τάξης μία ατμόσφαιρα που να χαρακτηρίζεται από συναισθηματική υποστήριξη και αποδοχή, όπως επίσης να είναι σε θέση να μοιράζεται με τη μαθητική κοινότητα το παιχνίδι της επικοινωνίας. Επίσης για να είναι αποτελεσματική η βιωματική μάθηση, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης του, ώστε να τοποθετεί τις νέες πληροφορίες στο ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η δυνατότητα διάγνωσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού του «τι» ήδη γνωρίζει η μαθητική κοινότητα, ώστε να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στο επίπεδο της. Εν συνεχεία θα πρέπει να συνδέει το ήδη κατακτημένο γνωστικό κεφάλαιο των μαθητών, με αυτό που καλούνται να μάθουν (Ματσαγγούρας, 2003).

Η βιωματική εκπαίδευση βασίζεται στην εστίαση, στην συμμετοχή, στην εμπειρία και στον εμπειρικό αναστοχασμό (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερόμενα, όπως επίσης και το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεκτιμά τις διαφορετικές ανάγκες και προϋποθέσεις του κάθε μαθητή, όπως επίσης και το ότι εστιάζει στην κοινή δράση και στις προσωπικές εμπειρίες (Geiger, 2002), κατανοείται πως η βιωματική εκπαίδευση, συνδέεται άρρηκτα με

την διαπολιτισμική. Σημεία αναφοράς και των δύο αποτελεί το κεφάλαιο του κάθε μαθητή γνωστικό - πολιτισμικό και πως αυτά τα δύο μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατασκευή της νέας γνώσης. Η βιωματική μάθηση συνεπώς μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελής για τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης του κεφαλαίου τους και αύξησης της αυτοπεποίθησης τους.

3.4.4 Δραματοποίηση και το Παιχνίδι Ρόλων

Η συγκεκριμένη καλή πρακτική θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στο πλαίσιο επιδίωξης εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στη μαθητική κοινότητα να γνωρίσει το σώμα τους και τη δυναμική που διαθέτει, να χειρίζεται ορθά τόσο τον χώρο, όσο και τον χρόνο, να αναπτύσσει τη συνεργασία και την αυτοεκτίμηση, καλλιεργώντας παράλληλα τις σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Η δραματοποίηση θεωρείται μία μαθητοκεντρική μέθοδος, βάση της οποίας είναι η βιωματική μάθηση, όπου οι μαθητές μέσα από τους ρόλους που καλούνται να υποδυθούν, μπορούν να εκφράσουν τις ιδιαιτερότητες τους (Annarella, 1999). Ο ρόλος θεωρείται ένας χώρος ασφαλής στο πλαίσιο του οποίου ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, αναπτύσσοντας συνθήκες συνεργασίας, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και τον λόγο, αλλά συνάμα οξύνοντας την δεξιότητα της ενσυναίσθησης του, ώστε κάθε μαθητής να είναι σε θέση να κατανοεί τον συμμαθητή του. Η προαναφερόμενη συνθήκη βοηθά επίσης να διευκολυνθεί η αυτογνωσία των μαθητών (Κοντογιάννη, 2000). Στο πλαίσιο της δραματοποίησης οι μαθητές μπορούν να υποδυθούν πληθώρα ρόλων στο πλαίσιο μαθημάτων του σχολικού προγράμματος (Θεοφιλίδης, 1997).

Το παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση αποτελεί ακόμη μια καλή πρακτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται συστηματικά από την προσχολική έως και την εκπαίδευση ενηλίκων. Αναφέρεται σε μια δράση η οποία αναπτύσσεται εντός μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, η οποία είναι συνήθως φανταστική («As if»). Ο ρόλος αναπτύσσεται σε έναν χώρο ο οποίος είναι συναισθηματικά ασφαλής για τον μαθητή, επιτρέποντάς του τη δυνατότητα να πειραματιστεί, προσφέροντας του ευκαιρίες για την ανάπτυξη συνθηκών συνεργασίας, κατανόησης της θέσης του άλλου, οικοδόμηση δημιουργικής και κριτικής σκέψης, δυνατότητα αξιοποίησης των εναλλακτικών ιδεών, των κινήτρων, ακόμη και των συμπεριφορών των μαθητών. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας της ενσυναίσθησης των εμπλεκόμενων μαθητών, οι οποίοι έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν εσωτερικά, να

εκτονωθούν, να αισθανθούν απόλαυση και να επιδιώξουν την επίτευξη της αυτογνωσίας. Βασικές πτυχές της δραματοποίησης αποτελούν το στήσιμο του εκάστοτε δρώμενου, η συγκρότηση των εμπλεκόμενων ομάδων, ή διεξαγωγή του διαλόγου (Κοντογιάννη, 2000). Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ρόλους αντλώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές, όπως για παράδειγμα είναι η ειδησεογραφία, ιστορία, κοινωνικά γεγονότα, λογοτεχνικά κείμενα και διάφορα σχολικά συμβάντα ή ακόμα και μαθήματα που περιλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα.

Η βιωματικότητα που προσφέρει η δραματοποίηση, μπορεί σύμφωνα με την Άλκιστης (2008) να άρει τα εμπόδια που μπορεί να προκύπτουν στο πλαίσιο μιας μικτής τάξης. Η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου και η διαδικασία κατασκευής και αναπαράστασης ενός πολυπολιτισμικού κόσμου, αποκαλύπτει στους εμπλεκόμενους μαθητές με τον πιο σαφή και ξεκάθαρο τρόπο, τις αντιλήψεις και τις στάσεις, τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που μπορεί να συναντήσουν εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο περιλαμβάνεται και το σχολείο. Οι δυνατότητες που παρέχει η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία, καθώς οι μαθητές υποδύονται ρόλους, τους επιτρέπει να εκφραστούν ελεύθερα, να παρουσιάσουν στοιχεία της διαφορετικής ταυτότητάς τους και να αναπτύξουν έναν εποικοδομητικό διαπολιτισμικό διάλογο (Λενακάκης, 2012).

Συνάμα η δραματοποίηση στο πλαίσιο των μεικτών τάξεων αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο διαχείρισης των συναισθηματικών και ψυχολογικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Οι ρόλοι που καλούνται να υποδυθούν οι μαθητές έχουν ως αφορμή πολλές φορές βιώματα από το οικογενειακό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον. Ο προστατευτικός μανδύας που παρέχει ο ρόλος που υποδύεται ο κάθε μαθητής, τον κάνει ταυτοχρόνως να νιώθει προστατευμένος και απελευθερωμένος, με αποτέλεσμα μέσα από τη διαρκή βίωση γεγονότων και συναισθημάτων να τα επεξεργάζεται και εν τέλει να τα αποδέχεται (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2012). Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και παρουσίασης του ρόλου που καλούνται να υποδυθούν οι μαθητές, τους οδηγεί σε διεύρυνση της εκάστοτε μονοπολιτισμικής οπτικής και στον εμπλουτισμό της οπτικής του άλλου (Λενακάκης 2012).

Μέσα από το παίξιμο ρόλων οι μαθητές υποδύονται ποικίλους και διαφορετικούς εαυτούς. Κάθε μαθητής υποδύμενος έναν ρόλο μπορεί να ανακαλύψει έναν διαφορετικό εαυτό, που δεν γνωρίζει ότι είχε ή να παίξει μέσα από τον ρόλο που υποδύεται μια τραυματική εμπειρία που επιθυμεί να επανεξετάσει και να μετασηματίσει. Συνέπεια της προαναφερόμενης κατάστασης είναι να ανακαλύψει διαφορετικές πτυχές του εαυτού του,

με αποτέλεσμα είτε να μετασχηματίσει τον εαυτό του μέσα από τους άλλους, είτε να βρει τον εαυτό του μέσα στον ρόλο τον οποίο υποδύεται (Αυδή, 2007). Το παίξιμο ρόλων θεωρείται μια σημαίνουσα σημασία καλή διαπολιτισμική πρακτική, η οποία βοηθά τους μαθητές σε μεικτές τάξεις να προσεγγίσουν εποικοδομητικά ζητήματα που συνδέονται με την ταυτότητα, την ετερότητα, την επικοινωνία και την προσέγγιση του διαφορετικού (Χολέβα, 2019). Ο σημαντικός ρόλος της συγκεκριμένης καλής πρακτικής, έγκειται επίσης στο γεγονός ότι χρησιμοποιούμενη ως διαπολιτισμικό εργαλείο δεν υλοποιείται στο πλαίσιο ανταγωνιστικών διαδικασιών, αλλά συμμετοχικών και συνεργατικών, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των μαθητών της μεικτής τάξης και την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης (Τζαρμογιάς, 2006).

3.4.5 Αξιοποίηση της Τεχνολογίας

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ΤΠΕ βοηθούν να εξατομικευτεί η διδασκαλία, καθώς εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει το διδακτικό υλικό του ευκολότερα με τη χρήση της τεχνολογίας και να διευκολύνει παράλληλα τόσο τη διδακτική, όσο και την μαθησιακή διαδικασία (Ρετάλης, 2005). Η χρήση των ΤΠΕ θεωρείται ελκυστικότερη για τους νέους, σε σύγκριση για παράδειγμα με τη χρήση παραδοσιακών βιβλίων, καθώς εστιάζουν στη βιωματική και συνεργατική μάθηση, βοηθώντας την ανάπτυξη ενός κλίματος ανταλλαγής ιδεών, την ομαδικότητα, την επικοινωνία και την εμπειρική διάχυση (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1980).

Οι ΤΠΕ εκτός των προαναφερόμενων πλεονεκτημάτων, έχει καταδειχθεί ότι συμβάλουν και στην προώθηση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το έργο «SCOUT: Student collaborative and open learning for European theatre and culture», το οποίο αποτελεί ένα πρόγραμμα που βασίζεται στις ΤΠΕ συνδυαστικά με το θέατρο, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο για την μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων (στη γλώσσα, στην ιστορία, στη λογοτεχνία, στη γεωγραφία κτλ.). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μία διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία διευκολύνει τόσο τη σύγχρονη, όσο και την ασύγχρονη μάθηση, δημοσιοποιεί συνεργατικές πρακτικές και τον εντοπισμό υλικού που αφορά την εξέλιξη του θεάτρου και τα συνεργατικά πολυπολιτισμικά έργα (Hecht, Warren, Jung & Krieger, 2005).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται στην ιδέα της συνεργασίας διαφορετικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται

πάνω σε μία ιδέα, την οποία όταν ολοκληρώνουν τη δημοσιεύουν στο SCOUT. Μετά τη δημιουργία της ιδέας, δημοσιεύουν συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές, ενώ κατά τη διάρκεια της συνεργασίας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται τόσο σύγχρονα, όσο και ασύγχρονα. Τα αποτελέσματα των εργασιών, παρουσιάζονται στο διαδίκτυο, δυνατότητα που παρέχει το τεχνολογικό περιβάλλον του προγράμματος (Hecht et al., 2005).

Το πρόγραμμα παρέχει τη δυνατότητα των χρηστών να επιλέξουν ο καθένας σε πιο είδος θεάτρου ή θεατρική εποχή θέλουν να διαγωνίζονται. Μέσα από τη χρήση του προγράμματος, ο μαθητής προάγει τη διαπολιτισμική σκέψη, συμμετέχοντας σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες καταργούν κάθε είδους διαχωρισμό, θεμελιώνοντας την αποδοχή, τη συμφιλίωση και τη συσχέτιση των ατόμων με το διαφορετικό. Μέσω της παραπάνω διαδικασίας το άτομο ωφελείται πολλαπλά, καθώς αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη του, καθώς προβαίνει σε πολιτισμικούς συσχετισμούς, με αποτέλεσμα οι μαθητές με διαφορετικά πολιτιστικά κεφάλαια να έρχονται κοντά. Παράλληλα το προαναφερόμενο πρόγραμμα συμβάλει στη διαμόρφωση μίας ξεχωριστής ολιστικής σκέψης, η οποία είναι περισσότερο ενεργοποιημένη, ενώ η πρωτοτυπία του SCOUT, έγκειται στο γεγονός ότι οδηγεί στην επίτευξη μετασχηματιστικών κοινωνικών διεργασιών.

Το προαναφερόμενο πρόγραμμα θεωρείται ότι προάγει τη διαπολιτισμική αγωγή, καθώς δίνει τη δυνατότητα να συναντηθούν διαφορετικοί πολιτισμοί με σημείο αναφοράς την ισοτιμία και την αμοιβαιότητα, να δρομολογηθούν οι πολιτισμικές ανταλλαγές και να υπάρξει πολιτισμικός εμπλουτισμός (Hohmann, 1989).

Τόσο το προαναφερόμενο πρόγραμμα που βασίζεται στην τεχνολογία, όσο και γενικότερα η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική δράση, συμβάλλουν στην κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών, ενθαρρύνουν την πολιτισμική συμφιλίωση, αναγνωρίζουν την αξία και τη σπουδαιότητα που έχουν όλοι οι πολιτισμοί. Η δυναμική επικοινωνία που παρέχει η χρήση το ΤΠΕ στο πλαίσιο της μαθητικής κοινότητας, λαμβάνει τη μορφή της διαπολιτισμικής διείσδυσης, καθώς βασική πτυχή της αποτελεί η αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές βρίσκεται διαρκώς σε μια αλληλεπιδραστική σχέση που χαρακτηρίζεται από διϋποκειμενικότητα, στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού μοντέλου, το οποίο δεν είναι γραμμικό, αλλά αναπτύσσεται στη βάση μιας διαλεκτικής σχέσης του εαυτού με τον άλλο (Ευαγγέλου, 2007).

Ο Ζάχος (2014), σε έρευνα που πραγματοποίησε μελετώντας επίκαιρα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόνισε ότι η εικονιστική πραγματικότητα, βοηθά τους αλλοδαπούς μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις διαφορετικές διαστάσεις της χώρας υποδοχής, όπως επίσης και τους γηγενείς μαθητές να κατανοήσουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς που έχουν ενταχθεί στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η μαγεία της εικόνας και η δυνατότητα διάδρασης που παρέχουν τα νέα μαθησιακά διαδικτυακά περιβάλλοντα, προάγουν το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, δηλαδή του ήχου, το βίντεο, της εικόνας, αλλά και του κειμένου, αυξάνονται οι μαθησιακές ευκαιρίες όλων των μαθητών και περιορίζονται σημαντικά τα χωροχρονικά εμπόδια. Η δυνατότητα διευκόλυνσης ως προς την εκπόνηση κοινών εργασιών μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά κοινωνικά ή οικονομικά υπόβαθρα, προάγει θετικά τόσο τη διαπολιτισμική κατανόηση, όσο και τη διαπολιτισμική συνεργασία (Ευαγγέλλου, 2007).

Η τεχνολογία διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο ως προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, κυρίως για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, καθώς πλέον ο υπολογιστής δεν αποτελεί πλέον μόνο ένα εποπτικό μέσο διδασκαλίας και πηγή πληροφόρησης, αλλά ταυτοχρόνως και ένα δυναμικό εργαλείο που προωθεί την γνωστική ανάπτυξη, χάρις των πολλών και ποικίλων ιδιοτήτων που εμπεριέχει. Αναλυτικότερα ο υπολογιστής παρέχει ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αναπτύσσεται στο πλαίσιο πολλαπλών και ευέλικτων αναπαραστάσεων γνώσεων και πληροφοριών. Επίσης παρέχει ένα προσομοιωτικό περιβάλλον μοντελοποίησης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να πειραματιστούν και να προσεγγίσουν εποικοδομητικά την επίλυση προβλημάτων (Ευαγγέλου, 2007).

Αντιστοίχως η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοσθεί ορθότερα με τη χρήση των ΤΠΕ και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κάνοντας χρήση των τεχνολογικών μέσων μπορούν εντός της τάξης να πραγματοποιήσουν εικονικές επισκέψεις παιδαγωγικού περιεχομένου, να παραδώσουν το μάθημά τους εφαρμόζοντας συγκεκριμένα σχέδια μαθημάτων, να επισκεφθούν εικονικά μουσεία, να παρουσιάσουν εντός της τάξης πολιτισμικά βίντεο και ηχητικά ακούσματα, αντλώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές χώρων, οι οποίες έχουν άλλα γλωσσικά και γλωσσολογικά δεδομένα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να κάνουν χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, ώστε να κατανοήσουν οι αλλοδαποί μαθητές δύσκολες και αφηρημένες έννοιες, να αποκτήσουν ενεργή γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών,

να αναπτύξουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα, να μεταφέρουν τη γνώση σε πραγματικά πλαίσια και να επιτύχουν στόχους ανώτερων μαθησιακών επιπέδων (Fullan, 1996).

3.4.6 Διαθεματική Προσέγγιση

Σύμφωνα με την Βαρνάβα - Σκούρα (1989), η διαθεματικότητα προκύπτει λόγω της συνένωσης θεμάτων και μαθημάτων, που προκύπτουν από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, οι οποίοι εάν εφαρμοστεί η παραδοσιακή πρακτική διδασκαλία, διδάσκονται ως ξεχωριστά αντικείμενα. Στην περίπτωση των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών, οι επιστήμες δεν χαρακτηρίζονται από στεγανά, ενώ σημείο αφετηρίας αποτελεί το εκάστοτε εξεταζόμενο θέμα που συνδέεται με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, αλλά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μία μορφή διδασκαλίας, όπου παρατηρείται ενιαιοποίηση του διδακτικού περιεχομένου, ενώ η διδασκαλία λαμβάνει εργαστηριακό χαρακτήρα (Θεοφιλίδης, 1997· Ματσαγγούρας, 2003). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαθεματικότητας δεν αποτελεί ωστόσο μόνο η ενιαίος χαρακτήρας των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ο συσχετισμός τους με συγκεκριμένες μεθόδους εργασίας, οι οποίες διακρίνονται από την αυτενέργεια των μαθητών, τον προβληματισμό και την φυσική εποπτεία.

Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, η ανάγκη διαθεματικής ενιαιοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και της διδακτικής πράξης, έγινε επιτακτικότερη από ποτέ λόγω μίας σειράς επιστημολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικο-οικονομικών και παιδαγωγικών αιτημάτων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται η άνοδος του μεταναστευτικού φαινομένου, η κινητικότητα των ατόμων και η μετατροπή των κοινωνικών περιβαλλόντων των κρατών από μονοπολιτισμικά, σε πολυπολιτισμικά. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών θεωρείται ότι έχουν θετική επίδραση, τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στη μαθητική κοινότητα. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν πιο εύκολα την σχολική γνώση, να αποκτήσουν μία πιο σφαιρική αντίληψη για την πραγματικότητα, να αναπτύξουν δημιουργικό πνεύμα και κριτική σκέψη (Custer & Walker, 1996). Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αναπτύξουν πιο θετικές σχέσεις για τους μαθητές, να αποκτήσουν ευελιξία σε επίπεδο διδακτικού έργου εντός ενός πλαισίου συλλογικότητας και συναδελφικότητας (Mathison et al., 1997).

Εκτός από τη βασική στοχοθεσία και οι δευτερεύουσες επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγονται πιο εύκολα μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Η πιο σημαντική

δευτερεύουσα επιδίωξη είναι η κοινωνική ένταξη του συνόλου των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, ακόμη και αυτών που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά ή πολιτισμικά περιβάλλοντα ή έχουν περιορισμένες νοητικές δυνατότητες. Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην προκειμένη περίπτωση, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαθεματικότητας, καθώς το εκπαιδευτικό πλαίσιο προσφέρει κατανοητή και προσπελάσιμη γνώση για όλους τους μαθητές, καθώς οι μορφές κοινωνικής οργάνωσης των τάξεων, προάγουν τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημοκρατικές στάσεις και διαδικασίες, οι οποίες συμβάλουν την κοινωνική ένταξη του συνόλου της μαθητικής κοινότητας (Beane, 1997). Συνάμα, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δημιουργεί ένα δημοκρατικό συμμετοχικό πλαίσιο, εντός του οποίου οι μαθητές καταφέρνουν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν αποτελούν μόνο αυτόνομα άτομα, αλλά και μέλη ομάδων, με αποτέλεσμα να κοινωνικοποιούνται και να γίνονται υπεύθυνα άτομα.

Η διαθεματική προσέγγιση προάγει την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων, διαδικασία που είναι κάτι περισσότερο από μία απλή παράθεση διαφοροποιημένων απόψεων. Επίσης αποτελεί μία πρακτική ενιαιοποίησης, αποσκοπώντας στην πολύπλευρη προσέγγιση των διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) επιβεβαιώνεται από το γεγονός, ότι ο όρος διαθεματικότητα αναφέρεται σε έναν κοινό χώρο όπου, παρατηρείται η παραγωγή συνοχής μεταξύ των διαφορετικών γνώσεων. Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης κάθε μαθητής καταφέρνει να προσεγγίσει τη γνώση και κατά συνέπεια, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες ενιαία και όχι αποσπασματικά, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει ζητήματα που τον απασχολούν σε επίπεδο καθημερινότητας, να αναπτύξει τις προσωπικές απόψεις του και να διαμορφώσει μία προσωπική κοσμοαντίληψη, η οποία να βασίζεται στην ενεργητική απόκτηση της γνώσης (Mathison & Freeman, 1997).

Η διαθεματική προσέγγιση σε επίπεδο διδασκαλίας λαμβάνει χώρα μέσω της εφαρμογής βιωματικών προσεγγίσεων, όντας συνδεδεμένη με μία από τις βασικές πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση πρέπει να συνδέεται με τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, ενώ πηγή της διδασκαλίας θα πρέπει να αποτελούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες που φέρουν οι μαθητές και πάνω σε αυτή να δομείται η νέα γνώση. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπάρχει καλύτερη αφομοίωση της νέας πληροφορίας/γνώσης, αν ληφθούν υπόψη οι προγενέστερες εμπειρίες, το γνωστικό κεφάλαιο και τα βιώματα που έχει ο κάθε μαθητής. Μέσω της παραπάνω διαδικασίας ο μαθητής μπορεί να αναπτύσσει κριτική σκέψη και αναστοχασμό εντός της σχολικής τάξης,

αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικότερα τα αρνητικά στερεότυπα και τις πιθανές προκαταλήψεις. Η ποικιλομορφία των διαφορετικών πολιτισμών που περιλαμβάνει πλέον η σύγχρονη πολυπολιτισμική σχολική τάξη, αντικαθίσταται από πολλαπλές ατομικές και κοινωνικές εμπειρίες δια μέσου της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Mathison & Freeman, 1997).

3.4.7 Άλλες Καλές Πρακτικές

Μία ακόμη δημοφιλής καλή πρακτική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται η ιδεοθύελλα (brainstorming) (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μία εικόνα, μία δράση ή μία λέξη και να ζητήσει από τους μαθητές να εκφράσουν όσο το δυνατόν περισσότερες λεκτικές αντιδράσεις μπορούν. Εν συνεχεία όλες αυτές οι ιδέες καταγράφονται σε ένα πίνακα, ώστε να υπάρξει μελλοντική αξιοποίηση τους στο μάθημα. Σε αυτή την μέθοδο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ετοιμότητα, καθώς επίσης και στην παραγωγή ιδεών, σε σχέση με την αρχική ιδέα - κλειδί. Αυτή η μέθοδος θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη όταν υπάρχει ανάγκη παράθεσης πολλών ιδεών, θεμάτων, προτάσεων ή επιλογών λύσεων, για αυτό το λόγο δίνεται περισσότερη έμφαση στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα.

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση δίγλωσσων και πολυπολιτισμικών βιβλίων, θεωρείται επίσης μία καλή πρακτική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στο σύνολο των μαθητών να αναπτύξουν τις γλωσσικές ικανότητες τους (Τσοκαλίδου & Μαλιγκουδη, 2011). Κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης καλής πρακτικής οι αλλοδαποί μαθητές αισθάνονται άνετα να εκφραστούν, όσον αφορά τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμικού κεφαλαίου τους, βασιζόμενοι στο προαναφερόμενο υλικό. Συνάμα με αυτή την καλή πρακτική περιορίζεται το αίσθημα της αποξένωσης, ενώ οι γηγενείς μαθητές λαμβάνουν διαφορετικά ερεθίσματα από τις ξένες γλώσσες, με τις οποίες έρχονται σε επαφή και μαθαίνουν να αποδέχονται και να κατανοούν τη διαφορετικότητα.

Η εικόνα θεωρείται πηγή πληθώρας μηνυμάτων, εκφραστικό μέσο και πλαίσιο παραγωγής νοήματος, παρέχοντας την διάσταση της πολυτροπικότητας στα κείμενα που μελετούν οι μαθητές στο σχολείο (Χοντολίδου, 1999). Επιπλέον, η εικόνα δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον προκειμένου να λάβει χώρα η πραγμάτευση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, να οικοδομηθεί η γνώση, να αποδοθούν οι προσωπικές ερμηνείες, να καλλιεργηθούν διαφορετικά είδη νοημοσύνης και να δημιουργηθεί ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Φλουρής, 2002). Πιο συγκεκριμένα στις μεικτές τάξεις, η εικόνα

μπορεί να αποτελέσει πεδίο στο οποίο μπορεί να εκφραστούν οι ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών, να αφηγηθούν τις προσωπικές ιστορίες τους, να αναδειχθεί το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο τους (Μπαλαδήμα & Τζιάβας, 2018).

Η εικόνα κατανοείται ως πηγή μηνυμάτων, αλλά ταυτόχρονα ως τόπος έκφρασης των μαθητών, δίνοντας τους τη δυνατότητα να παράγουν νοήματα και να προσθέσουν διαστάσεις της πολυτροπικότητας στα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Χοντολίδου, 1999). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο μεικτών τάξεων, καθώς παρέχει ερεθίσματα που δίνουν τη δυνατότητα να υπάρξει πραγμάτευση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, να οικοδομηθεί γνώση, να υπάρξει απόδοση προσωπικών ερμηνειών των μαθητών, να αναπτύξουν οι μαθητές πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και υψηλές νοητικές λειτουργίες, να συγκεκριμενοποιήσουν τη μάθηση και να δημιουργήσουν ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Φλουρής, 2002). Κυρίως στις μεικτές τάξεις, μέσω των δηλώσεων και των συνδηλώσεων που λαμβάνουν χώρα, η εικόνα κατανοείται ως το πεδίο για να ευαισθητοποιηθούν οι γηγενείς μαθητές στις ιδιαιτερότητες των αλλοεθνών μαθητών, να προαχθεί η αφήγηση της προσωπικής ιστορίας του κάθε μαθητή και να αναδειχθεί το πολυπολιτισμικό κεφάλαιο της τάξης. Μέσω της παραπάνω διαδικασίας λαμβάνει χώρα ο συγκερασμός των πολιτισμών, οι οποίοι συνυπάρχουν εντός της σχολικής τάξης, μέσω της διαμόρφωσης των κριτικών υποκειμένων. Ωστόσο όπως αναφέρουν Κοζάκου-Τσιάρρα (1991) και Μυρογιάννη (2003), για να μπορέσει να υπάρξει ορθή εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη γλώσσα των εικόνων και ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος σε ζητήματα του οπτικού γραμματισμού. Για παράδειγμα εικόνες οι οποίες εστιάζουν σε θεματικές ενότητες όπως είναι η οικογένεια, η ενηλικίωση, πρότυπα ρόλων κτλ., δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να μπορέσουν να μοιραστούν μεταξύ τους για να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπογραμμίζονται τα βαθύτερα κοινά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης εμπειρίας (Coelho 2007). Για παράδειγμα οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας, μπορούν μέσω αυτής της καλής πρακτικής να συνθέσουν κείμενα ή στιχουργήματα με αφορμή μια εικόνα, να τοποθετήσουν λεζάντες σε εικόνες ή υπομνήματα σε τοπογραφικούς ή και ιστορικούς χάρτες, να δημιουργήσουν σενάρια δραματοποίησης που βασίζονται σε εικόνες, να αναλύσουν συμβολισμούς που εμπεριέχουν οι εικόνες, να επιδιώξουν την μετατροπή των εικονιστικών μηνυμάτων σε λεκτικά, να αναπαραστήσουν έννοιες με σκίτσα κτλ. (Δημητριάδου 2007).

Μια ακόμη καλή πρακτική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η ερευνητική αποκαλυπτική μέθοδος (discovery method), η οποία συνδέεται με τα ερεθίσματα που παρέχει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές, ώστε μόνοι τους μέσω της χρήσης λογικών κανόνων να προβούν στην εξαγωγή κάποιων συνειδητών συμπερασμάτων και πεποιθήσεων. Ουσιαστικά η μαθητική κοινότητα έχοντας ως αφετηρία λογικές υποθέσεις, χρησιμοποιεί λογικά επιχειρήματα και καταλήγει στην εφαρμογή διαπιστώσεων όσον αφορά μία σημαντική κατηγορία θεμάτων. Η ερευνητική - αποκαλυπτική μέθοδος, μπορεί να βρει εφαρμογή για παράδειγμα στη μελέτη ιστορικών πηγών, όπως επίσης και στην ετυμολογία των λέξεων (Μπαλαδήμα & Τζιάβας, 2018).

Στο πλαίσιο της ερευνητικής-αποκαλυπτικής μεθόδου, ο μαθητής εξοικειώνεται συστηματικά με κανόνες λογικής, προκειμένου να θεμελιώσει μια πεποίθηση, η οποία αποτελεί αποτέλεσμα συνειδητού τρόπου σκέψης. Κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, οι μαθητές έχουν ως αφετηρία την διατύπωση μιας υπόθεσης και μέσω της χρήσης των διαδικασιών αιτιολόγησης, της τεκμηρίωσης, της εξαγωγής αποτελεσμάτων και τις γενικεύσεις τους, οδηγούνται σε διαπιστώσεις ως προς συγκεκριμένες κατηγορίες ζητημάτων. Η ερευνητική μέθοδος κάνει χρήση της αναλυτικής σκέψης, η οποία διακρίνεται από συνοχή και προχωρά μέσα από στάδια, ενώ η αποκαλυπτική μέθοδος κάνει χρήση της ενορατικής ή αποκλίνουσας σκέψης, η οποία ακολουθεί σύντομους δρόμους πραγματοποιώντας άλματα (Δημητριάδου 2007).

Ολοκληρώνοντας, μια ακόμη καλή πρακτική η οποία φαίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι προσομοίωση. Η προαναφερόμενη αντανάκλα μια απλουστευμένη πραγματικότητα, προσφέροντας το υποκατάστατο της εμπειρίας, το οποίο είχε ως σημείο αναφοράς το δυναμικό μοντέλο μιας κοινωνικής περίπτωσης. Κατά την εφαρμογή της προσομοίωσης εφαρμόζονται στοιχεία όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, που βοηθούν τους εμπλεκόμενους μαθητές να βελτιώσουν δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες στον πραγματικό κόσμο, όπως για παράδειγμα τη βελτίωση δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και υψηλών γνωστικών λειτουργιών τη συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων, την ετοιμότητα και την αντιμετώπιση καταστάσεων στις οποίες μπορεί να εμπλέκονται σημαντικά κοινωνικά γεγονότα.

Συμπεράσματα

Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα, είναι αναγκαίο να εστιάζει σε θέματα που συνδέονται με την κοινωνική συνοχή, με την παροχή ίσων ευκαιριών και με την πραγματική δικαιοσύνη για το σύνολο των εκπαιδευομένων. Η κοινωνικο-πολιτισμική ετερότητα στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο ευκαιριών, ώστε να εμπλουτιστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, επιτρέποντας σε όλους τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να αναδείξουν τις κλίσεις, τα ταλέντα, τις ιδιαιτερότητές τους, να αναπτύξουν πολλές και διαφορετικές ερμηνείες όσον αφορά τα κοινωνικά συμφραζόμενα και μη. Για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου, είναι αναγκαία η ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, οι οποίες ξεπερνούν την παραδοσιακή διδασκαλία και υπακούουν σε αρχές, που προάγουν την διαπολιτισμική επικοινωνία, τη συνεργασία, την κατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών γηγενών και μη.

Για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων κάθε πολυπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει να εφαρμόζει διαπολιτισμική διδακτική, η οποία δεν θα αποσκοπεί μόνο στην κάλυψη των γνωστικών ελλειμμάτων των μαθητών, αλλά θα αξιοποιεί τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που εντοπίζονται μέσα στη σχολική τάξη, προς όφελος του συνόλου της μαθητικής κοινότητας, τόσο των αλλοδαπών, όσο και των γηγενών μαθητών. Η διαπολιτισμική διδακτική συνεπώς, θα πρέπει να συμπλέει με εκείνη την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα είναι σαφώς προσανατολισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία, η οποία βασίζεται στην αρχή, ότι η μάθηση στηρίζεται τόσο στην ατομική, όσο και στην συλλογική αλληλεπίδραση της μαθητικής κοινότητας με το περιβάλλον της, καθώς επίσης και στην προαγωγή της χειραφετημένης γνώσης.

Η σχολική μονάδα θα πρέπει να αναδεικνύει τα προβλήματα των κοινωνικών ανισοτήτων, των διακρίσεων και των πιθανών εξαρτήσεων που εντοπίζονται στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιχειρεί μέσω παρεμβάσεων στις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, να οδηγήσει τους μαθητές να αυτονομηθούν και να διαμορφώσουν προσωπικές και συλλογικές δεσμεύσεις απέναντι στην κοινωνία που δραστηριοποιούνται.

Επιπλέον κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει σε καθημερινή πρακτική βάση να αποσκοπεί να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να προάγονται οι γλωσσικές και πολιτισμικές επαφές και ανταλλαγές μεταξύ των εκπαιδευομένων. Η επίτευξη του παραπάνω στόχου μπορεί να λάβει χώρα μέσω της διαπολιτισμικής διεύρυνσης των προγραμμάτων διδασκαλίας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και της

εφαρμογής των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες θα είναι σαφώς προσανατολισμένες στην διαπολιτισμική αγωγή.

Επιπροσθέτως η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να ξεπερνά τις αδυναμίες που εμπεριέχουν τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία χαρακτηρίζονται από τεχνικό ρασιοναλισμό, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην κουλτούρα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις διαρκείς αλλαγές, τόσο στο άμεσο, όσο και στο ευρύτερο διδακτικό συγκείμενο, ούτε τις τάσεις που παρατηρούνται διαχρονικά στο εκπαιδευτικό και στο κοινωνικό πλαίσιο.

Κάθε εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει επικοινωνιακές προοπτικές κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και να κατανοήσει τη συνθετότητα από την οποία χαρακτηρίζεται η σχολική τάξη που διδάσκει. Μέσω της αντίληψης της δυναμικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται σε κάθε επικοινωνιακό περιστατικό, ο εκπαιδευτικός καλείται να κινητοποιήσει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, να διαθέτουν ενθουσιασμό και δεξιότητες, να προάγουν την προφορική και διαπροσωπική επικοινωνία, να διαχειρίζονται τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν εντός του σχολικού πλαισίου, εξασφαλίζοντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη και συμβάλλοντας στην προσαρμογή του συνόλου των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη πολυπολιτισμική τάξη, θα πρέπει να έχουν μια ατομοκεντρική διάσταση, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους το σύνολο των μαθητών της τάξης ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων που αυτοί παρουσιάζουν. Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός απαιτείται να εφαρμόζει διδακτικές προσεγγίσεις που θα επιτρέπουν την προσαρμογή του μαθήματος σε κάθε τύπο μαθητή. Συνάμα η ανάπτυξη της διδακτικής διδασκαλίας δεν θα πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική διάσταση, αλλά το σύνολο των τύπων νοημοσύνης από τους οποίους μπορεί να διακατέχονται όλοι οι μαθητές. Η προαναφερόμενη δυνατότητα δημιουργεί ισχυρές προσδοκίες επίδοσης, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του συνόλου της μαθητικής κοινότητας, προσφέροντάς της ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας και θετικής αυτοεκτίμησης.

Η διδασκαλία θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων προσαρμόζοντας το μάθημα στα ενδιαφέροντά των μαθητών, στη δυνατότητα επιλογής, στην ενέργεια απόκρισης στο μάθημα, στις ευκαιρίες της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, στην παρουσία νέων στοιχείων καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και παιγνιωδών χαρακτηριστικών που θα συμβάλλουν στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.

Οι καλές πρακτικές που αναφέρθηκαν, διαμορφώνουν σύμφωνα με τα νέα δεδομένα την ποικιλομορφία της διδακτικής πράξης, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η διδακτική ροή αλλά και η δράση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός μέσω της χρήσης των κατάλληλων πρακτικών μπορεί να διαχειριστεί ορθότερα τη νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, η οποία έχει διαμορφωθεί από το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο της μαθητικής κοινότητας.

Θεωρείται συνεπώς αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές, οι οποίες θα ταιριάζουν στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο, θα προάγουν τη διαφορετικότητα, την αρμονική συνύπαρξη των κοινωνικών υποκειμένων και θα αποσκοπούν στην δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Θεωρείται απαραίτητη επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καλές διαπολιτισμικές πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες επιδιώκουν το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα για το σύνολο των μαθητών .

Οι καλές πρακτικές παρουσιάστηκαν στο τρίτο μέρος της εργασίας, αποσκοπούν να διατηρηθεί η προσοχή των μαθητών στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες αυτενέργειας, οι προσωπικές αποκρίσεις τους, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της αλληλεπίδρασης, ο συνδυασμός της παλιάς και της νέας γνώσης, η διαμόρφωση οργανωμένης μαθησιακής οπτικής, η παρεμπόδιση παρείσφρησης στο σχολικό πλαίσιο ανεξέλεγκτων στερεοτύπων που θα μπορούσαν να διαταράξουν το διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια συνεργατικής έρευνας, η ερευνητική-αποκαλυπτική μέθοδος, η διαθεματική προσέγγιση, το παιχνίδι ρολών – δραματοποίηση, η προσομοίωση, η βιωματική προσέγγιση, η διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας, αποτελούν μόνο μερικές από τις καλές πρακτικές που μπορούν να λειτουργήσουν, εμπλουτιστικά των διδακτικών χειρισμών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του μαθήματος, ενώ συγχρόνως εμπλέκουν τους μαθητές σε μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες ξεπερνούν τα όρια του πληροφοριακού χαρακτήρα και των στερεοτυπικών διδακτικών μεθόδων. Ουσιαστικά οι καλές διαπολιτισμικές πρακτικές βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν την πληροφορία και τη γνώση, να αναπτύξουν αξιακά πλαίσια, ιδέες, συναισθήματα, τρόπους έκφρασης, σκέψης, κατανόησης του εαυτού και των συνανθρώπων τους, οι οποίες τους βοηθούν να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις τόσο της σχολικής, όσο και της μετέπειτα κοινωνικής ζωής τους, εντασσόμενοι αρμονικά στα

σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και ενστερνιζόμενοι ηθικές και πολιτικές αξίες, οι οποίες εντάσσονται μέσα σε αυτά (Argyris & Schön, 1978).

Βιβλιογραφία

- Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of Education Policy: Researching Changing Governance and 'New' Modes of Coordination. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2007.2.2.102>
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Annarella, L. (1999). Encouraging Creativity and Imagination in the Classroom. Illinois: Viewpoints. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου 2023 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434380.pdf>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ασκούνη, Ν. (2001). «Εθνοπολυπολιτισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης». Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. (σελ. 67 - 110). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Αλ. (2001). «Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση». Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (τομ. Β΄, σελ. 13 - 43). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Λιοναράκη Σ., Μάγος Κ., (2011) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος β: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωρίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαϊνά, Κ., (1996). Μέθοδος project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Νέα Παιδεία*, 80, σ. 77- 88
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βαρνάβα- Σκούρα, Τ., (2002). Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, σ. 1381.
- Beane, J., (1997). The Middle School: the nature home of integrated curriculum. *Educational*

Leadership, 49, 4-9.

Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29 (5), 491-503.

Camilleri, C. (1992). «From multicultural to intercultural: How to move from one to the other». Στο J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (Eds), *Cultural diversity and the schools* (pp.141-152). London: Falmer Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. (Μετάφρ. Α. ΛαμπράκηΠαγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Casasola, I. & Garcia Roberto, O. (2020). Resilience and Intercultural Education on Secondary. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2023 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED574235>

School: A Comparative Study in Mexico and Germany. Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World BCES Conference Books, 2017, Volume 15. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2006). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Χ.Ε.

Γιατροί του Κόσμου (2016). Η προσφυγική κρίση μέσα στο 2016. Οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα στην Ελλάδα και τη Μεσόγειο. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://msf.gr/magazine/afieroma-i-prosfygiki-krisi-mesa-sto-2016-oi-giatroi-horis-synorastin-ellada-kai-ti>

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότηταΑποδυνάμωση εθνικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας». Στο Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (Επιμ.). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας* (σσ. 637-643). Πρακτικά του ΙΑ' Διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Γκόβαρης, Χ. (2007). Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ν.Γκόβας, (Επιμ.), Το θέατρο στην εκπαίδευση, « Χτίζοντας γέφυρες». Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). (Επιμ.) «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό σχολείο». Στο Rentini A.A, *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό Περιβάλλον* (σσ. 9-24). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής πολιτικής*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Coelho, E. (2007). Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία, επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Collier, M. J. (2005). «Theorizing cultural identifications: Critical updates and continuing evolution» Στο, W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 235–256). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Cooks, L. M., & Simpson, J. S. (Eds.). (2007). *Whiteness, pedagogy, performance: Dis/placing race*. Lanham, MD: Lexington Books .
- Cooper, L., Johnson' D. W., Johnson, R. & Wilderson, F., (1980). The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogeneous Peers, *Journal of Social Psychology*, 111, 243-252.
- Cuche D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Custer, R. and Walker, M., (1996). *A Practitioner's guide to Integration*. Columbia, MO: University of Missouri- Columbia, Instructional Materials Laboratory, Modules I- IV.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.

- Δελημπανίδου, Γ., & Ράπτης, Γ. (2005). «Διαπολιτισμικότητα και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Ελληνική Πραγματικότητα.» Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας (τόμ. IV)*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Δημητριάδου, Κ. (2007), «Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης», στο: Ντίνας, Κ./ Χατζηπαναγιωτίδη, Α. [επιμ.], *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»*. Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 196-223.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο, Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)». Στο, Δ. Κ.Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 67-85). Υπ.Ε.Π.Θ.
- Department of Education, Training and Youth Affairs (2001). *Innovation and Best Practice in Schools: Review of Literature and Practice*. A research report prepared for the Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs. Commonwealth of Australia. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <http://www.dest.gov.au/archive/schools/Publications/2001/fss/bestpractice.pdf>
- Dimitriadou, C., Tamtelen, E. & Tsakou, E. (2011). Multimodal texts as instructional tools for intercultural education: A case study (Best Practice). *Intercultural Education* 22 (2), 223-228.
- Δραγώνα, Θ. (2001). «Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες». Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (τομ. Α', σελ. 25-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). Στοιχεία απογραφής πληθυσμού 2011. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous>
- Εμμανουηλίδη, Π. (2019) . *Διαπολιτισμικότητα στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος των γλωσσικών μαθημάτων*. Διπλωματική Εργασία. ΠΑΔΑ, Αιγάλεω.
- Εμκέ- Πουλοπούλου Μ. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος-Δάρδανος.

- Eurostat, Statistics Explained (2017). Migration and migrant population statistics. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από : [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration and migrant population statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics)
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) (2005). Racism and Xenophobia in the EU Member States. Trends, developments and good practice. Annual Report 2005 – Part 2. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/ar05p2en.pdf>
- Ευρωπαϊκή Ένωση, Οδηγία 77/486/CEE. On the education of the children of migrant workers. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>
- Eurydice, (2004). A Close-up on the Evaluation of Schools. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: [https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004_eurydice - a close-up on the evaluation of schools.pdf](https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004_eurydice_-_a_close-up_on_the_evaluation_of_schools.pdf)
- Φλουρής, Γ. (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα», στο Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Frey, K. (1986), Η «Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική
- Fullan, M. (1996). *Leadership for change. In International handbook of educational leadership and administration*. Springer Netherlands.
- Geiger, K. F., (2002). Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (επιμ.). *Σύγχρονοι Προβληματισμοί* (σσ. 245-275). Αθήνα. Ατραπός, σσ. 245-275.
- Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483.

- Hecht, M. L., Warren, J., Jung, E., & Krieger, J. (2005). «The communication theory of identity». Στο, W. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 257–278). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hohmann, M. (1989). «Interkulturelle Erziehung-eine chance fur Europa?», in Hohmann, M. & Reich H. H. (Hrsg.), *Ein Europa fur Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, (σσ. 1-32), Munster: Waxmann.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θέρμος, Β. (2005). *Οι δικοί μου οι ξένοι*. Αθήνα : Εν πλώ.
- Kakos, M., & Palaiologou, N. (2014). Intercultural Citizenship Education in Greece: Us and Them. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 69-87.
- Καμαρινού, Δ. (2000) , Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο, Ξυλόκαστρο (χ.ο.)
- Καλλιοντζή, Σ. (2022) . Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων παιδιών στο Γυμνάσιο- Λύκειο. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(1), σσ. 199-216.
- Καρανικόλα, & Πίτσου (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, σσ. 128-151
- Καραμαγκάλης, Γ. (2016). Το Προσφυγικό Πρόβλημα το 2015. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tinellada-to-2015/>
- Κασιμάτη, Ε. και Παναγιωτοπούλου, Ρ. (2018). Μεταναστευτικό και Προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα την Περίοδο 2015-2017: Ζητήματα Ενσωμάτωσης και Κοινωνικής Αποδοχής. Working Paper, (10), Επιστημονικό Περιοδικό ΚΕΠΕ. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://jmce.gr/portal/wp-content/uploads/2018/08/JM-paper-No-10-KASIMATI-PANAGIOTOPOULOU.pdf>

- Κεσίδου, Α. (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή. Στο, Ένταξη Παιδιών Παλινοστούτων και Αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σ.21-35.
- Kasimis C., & Kassimi C. (2004). Greece: A History of Migration. Migration Information Source. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.migrationpolicy.org/article/greece-history-migration>
- Katz, L.G.& Chard, S. C.(2004). *Η Μέθοδος Project* (επιμέλεια-εισαγωγή Μ. Κόνσολας μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Ατραπός
- Kirwan, C. (2016). Making sense of organizational learning: Putting theory into practice. Routledge
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ., (1980). *Η Νέα Αγωγή*. Τομ. Ι- ΙΙΙ, Αθήνα: Χ.Ε.
- Κοζάκου-Τσιάρα, Ο. (1991). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κολέζα, Ε. (2014). «Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Μπορεί να υπάρξει;» Στο Χιωτέλης, Ι., Δημακόπουλος, Γ. (επιμ.). 3ο Διεθνές συνέδριο. Schools as learning organizations. Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει». 12-14 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.
- Κόνσολας, Μ., (2004). «Εισαγωγή: Μια εισαγωγική θεώρηση για τη μεθοδολογική προσέγγιση Project». Στο Katz, L., Chard, S. Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα. Ατραπός
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα
- Κοντάκος, Α. (2014). «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων». Στο Χιωτέλης, Ι., Δημακόπουλος, Γ. (επιμ.). 3ο Διεθνές συνέδριο. Schools as learning organizations. Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει». 12-14 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Ε.Π. (2016). Από τις θεωρίες σχολείου στη σχολική ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση* (σσ. 29-65). Αθήνα : Διάδραση.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg

Κουλούμπα, Α. (2017). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Πολυπολιτισμική Τάξη της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης Διαπολιτισμικά Γυμνάσια Αττικής. Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.

Κουφογιάννη, Π. (2013). *Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων της Πόλης της Λάρισας Αναφορικά με τις Επιμορφωτικές Ανάγκες τους σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωσταντά, Δ. (2010). Διεύθυνση Διαπολιτισμικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Απόψεις των Διευθυντών για Όψεις του Θεσμού που Υπηρετούν. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λενακάκης, Α. (2012α). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο: Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου, (Επιμ.), Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: 8-10
πριλίου 2011, σσ. 114-128. Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.,

Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από:
http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf

Λιάκος, Α. (2010, Φεβρουάριος 14). Μετανάστευση και Πολυπολιτισμικότητα. Το Βήμα. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=315344>

Maalouf, A. (1999). *Οι φονικές ταυτότητες* (μτφ. Θ. Τραπούλης). Αθήνα: Ωκεανίδα.

Manning, M., Lee Lucking, R., (1991). *The What, Why, and How of Cooperative Learning*. *Social Studies*, 82 (3), 20-24.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*.

Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα. Γρηγόρης.

Mathison, S. and Freeman, M., (1997). *The logic of interdisciplinary studies*. ERIC Document: New York: Plenum Press.

McLaren, P. (2010). «Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση» (Μετάφρ. Β. Παππή). Στο, Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

- Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mitakidou, S. Tressou E. & Daniilidou, E. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem?. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 61-74.
- Μυρογιάννη, Έ. (2003), «Ο λόγος των εικόνων», στο: Πρακτικά Εισηγήσεων 2 ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», τόμ. Β', Σύρος, 9-11 Μαΐου 2003, 402-410.
- Μουσούρου, Λ. (1993) *Μετανάστες και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάγκαβος Χ., Παπαδοπούλου Δ. (2003), *Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*. Αθήνα : ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Μπαλαδήμα, Μ., & Τζιάβας, Β. (2018). Η Διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (1996). Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά. Αθήνα: χ.ο.
- Ν. 1404/83. Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/283206/nomos-1404-1983>
- Ν. 1865/89. Μετεγγραφές Φοιτητών και σπουδαστών Εσωτερικού- Εξωτερικού και κατατάξεις πτυχιούχων στα ανώτατα και στα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-1865-1989.html>
- Ν. 1894/90 Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1894-1990.html>
- Ν. 2413/96. Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>
- Ν. 2910/01. Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-2910-2001.html>

- N. 3386/2005. Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-2910-2001.html>
- N. 3536/2007. Ειδικές ρυθμίσεις θεμάτων μεταναστευτικής πολιτικής και λοιπών ζητημάτων αρμοδιότητας Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.taxheaven.gr/law/3536/2007>
- N. 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/131747/nomos-3879-2010>
- N. 3966/2011. Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και Λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/125088/nomos-3966-2011>
- N. 4415/16. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/238023/nomos-4415-2016>
- Νόβα-Καλτσούνη Χρ., (2010). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011α). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο
- Οικονομίδη, Ε. (2016). *Διπλωματική Εργασία. Σχολική Ανάπτυξη ως Ανάπτυξη Οργανωσιακής Μάθησης: Μια εμπειρική μελέτη*». Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος
- Ο'Neil, J. (1995). On Schools as Learning Organizations: A Conversation with Peter Senge. *Self-Renewing Schools*, 52(7), 20-23.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece?, *Intercultural Education*, 18, 2, 145-159.

- Palaiologou, N. (2012). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *International Journal Education for Diversities (IJE4D)*, 1, 57-75.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How 'Intercultural' is Education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare*, 42(4), 563-584.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα : Πεδίο.
- Paleologou, N. (2004). Intercultural Education and Practice in Greece: Needs for Bilingual Intercultural Programmes. *Intercultural Education*, 15 (3), 317-329.
- Palaiologou, N. (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2, 15-33.
- Pollak, A. (2008). Discrimination and good practice activities in education: trends and developments in the 27 EU Member States. *Intercultural Education*, 19 (5), 395–406.
- Παλαιολόγου, Ν. & Καλδή Σ., (2007). Διαθεματική προσέγγιση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προτάσεις για εφαρμογή στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος Α. (επιμ.). *Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα. Ατραπός, σσ. 227-238.
- Πολίτης, Κ. (2019). *Διαπολιτισμική Ανάπτυξη του Σχολείου: Ο ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές Αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 97-112.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη (σσ. 53-65).
- Παπαδοπούλου, Δ. & Κούλα, Γ. (2012). Εκπαιδευτικός Οδηγός: Το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δράση: III Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: [file:///C:/Users/USER/Downloads/53723024%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/53723024%20(1).pdf)

- Papadopoulos, D. (2020). Intercultural Education and the Role of the School-Educator in Communicating with Families with a Multicultural Background in Secondary Education in the Attica Region. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 249–267.
- Παπαστεργίου, Β. & Τάκου, Ε. (2013). *Η μετανάστευση στην Ελλάδα : Έντεκα μύθοι και περισσότερες αλήθειες*. Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ.
- Παύλου, Μ. & Σκουλαρίκη, Α. (2009). *Μετανάστες και μειονότητες. Λόγος και πολιτικές*. Αθήνα : Βιβλιόραμα.
- Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot Civic Education to 'Europe'. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199-223.
- Πισάβα, Ε. (2019). Εκπαιδευτικές Πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το εφαρμοζόμενο πλαίσιο στην Ελλάδα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Rolandi-Ricci, M. (1996). *Training Teachers for Intercultural Education: The Work of the Council of Europe*. Athens: Nissos.
- Ρετάλης Σ. (2005), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Εκδόσεις
- Σαμαρά, Ε. (2021). Απόψεις Φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ενίσχυση της Διαπολιτισμικότητας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: Η Περίπτωση του Νομού Φλώρινας. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Schechter, C., & Atarchi, L. (2014). The meaning and measure of organizational learning mechanisms in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 577-609.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. London: Century.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: the case for system, teacher and student learning. *Journal of Education Management*, 40(5), 425-446
- Slavin, R. & Madden, N., (1979). School Practices that Improve Races Relations, *American Education Research Journal*, 16, 160-180.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education-What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5-14.

- State Education Resource Center (SERC). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2022 από:
http://www.ctserc.org/s/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=28
- Σίσκου, Ε. (2012). *Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Διαχείριση της Διαπολιτισμικής Ετερότητας σε Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα ΕΑΠ.
- Slavin, R., E., (1983). *Cooperative Learning*. New York. Longman
- Σπύρου, Θ. & Αρνέλλος, Α. (2002). Εισαγωγή στη συστημική θεωρία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα: Μοντέλα παρέμβασης σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Στάμκος, Γ. (2011, Ιανουάριος 27). Μετανάστες, πολυπολιτισμικότητα και ξενοφοβία. Ζενίθ. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://zenithmag.wordpress.com/>
- Σταυρίδου – Bausewein, Γ. (2015). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Stevens, J. A. & Sogolow, E. D. (2008). Preventing Falls: What Works. A CDC Compendium of Effective Community-based Interventions from Around the World. National Center on Injury Prevention and Control. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από:
http://www.cdc.gov/HomeandRecreationalSafety/images/CDCCompendium_030508-a.pdf
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Τάκης, Α.Χ. (2011). «Πολιτικές Διαχείρισης της Πολιτισμικής Ετερότητας και Δικαιώματα του Ανθρώπου». Στο Ν. Αλεβιζάτος, Α. Ανδρούτσου, Ν. Ασκούνη, Θ. Δραγώνα, Κ. Παπαγεωργίου. *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σελ. 31-53)- Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τζαρμαγιάς, Τ. (2006). Τεχνικές και μορφές θεατρικής έκφρασης στη διαπολιτισμική αγωγή. Στο Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή* (σσ. 209- 217). Αθήνα: Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.

- Τζιάβας, Β. & Μπαλαδήμα, Μ.Ε. (2018). Η Διαπολιτισμικότητα της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Το Προφίλ του Εκπαιδευτικού και η Αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευσή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Τζήκας, Γ., (2005). Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Σχολείο- Ένα «Διαφορετικό» παιδί στην Τάξη μας. Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 75-76, σσ. 124-141
- Τζωρτζάκη, Χ. (2015). Διερεύνηση και Αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο ρόλος της ηγεσίας (μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική Αποτυχία και Αποκλεισμός- Η Περίπτωση των Παιδιών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τριανταφυλλίδου, Α. & Γρώπα, Δ. (2007). Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Πρόκληση της Μετανάστευσης: Μία Διαπολιτισμική Άποψη της Αφομοίωσης στην Τοποθεσία». Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2022 από: http://www.eliamep.gr/eliamep/files/Education_immigraiont_Greece_greek.pdf
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου Σ., (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός*. Αθήνα. Gutenberg.
- Τριλιανός, Α., (1998). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη
- Τριλιανός, Α., (2002). *Η Κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα. Αυτοέκδοση
- Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on Intercultural Education Schools" (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *Power and Education*, 4(2), 219-229.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- Τσαούσης Δ., (2004) Η Κοινωνία του ανθρώπου, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσέλλιος, Ι. (2014). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του Μειονοτικού Γυμνασίου-Λυκείου Κομοτηνής σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση

Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας (συγχρηματοδότηση Υπουργείου Παιδείας Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποίηση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας). Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf

UNESCO (2021) Intercultural Dialogue. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://en.unesco.org/themes/intercultural-dialogue>

UNHCR, (2018). Έξι θάνατοι την ημέρα στη Μεσόγειο το 2018, σύμφωνα με έκθεση της Υ.Α. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.unhcr.org/cy/2019/01/30/%CE%AD%CE%BE%CE%B9-%CE%B8%CE%AC%CE%BD%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%CF%83%CF%8C%CE%B3%CE%B5%CE%B9%CE%BF-%CF%84%CE%BF-2018/>

UNHCR (2019). Refugees & Migrants Arrivals to Europe in 2018 (Mediterranean). Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Υπ. Αποφ. Φ.10/20/Γ1/708/1999. Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Τάξεις Υποδοχής- Φροντιστηριακά Τμήματα.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Whitehurst, G. J. (2003). Research on Teacher Preparation and Professional Development. White House Conference on Preparing Tomorrow's Teachers. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2022 από: <http://www2.ed.gov/admins/tchrqual/learn/preparingteachersconference/whitehurst.html>

Wojciechowski, B. (2012). Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως Βάση της Πολυπολιτισμικής Κοινωνίας. (Σ. Σιμήτη, μετάφρ.). *Intellectum*, 9 (1). Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2022 από: <http://www.intellectum.org/author/bartoszwojciechowski/>

Χαραβιτσίδης, Π. (2010). Η συμβολή των ενισχυτικών εκπαιδευτικών δομών στη σχολική σταδιοδρομία των μεταναστών μαθητών: από τη διακήρυξη στην εφαρμογή (μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Χατζηδήμου, Χ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Αθήνα : Διάδραση.

- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφόντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις*. Αθήνα : Εκδόσεις Σαΐτα.
- Χατζησωτηρίου, Χ., (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα» Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Καβάλα: Σαΐτα.
- Χοντολίδου, Ε. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1), 115-118.
- Χριστίδου - Λιοναράκη, Σ. (2001). «Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα». Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (τομ. Β΄, σελ. 43-65). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χολέβα, Α. (2017). *Κι αν ΄ησουν εσύ; Ένα Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και σε Θέματα Προσφύγων με Βιωματικές Δραστηριότητες, Τεχνικές Θεάτρου και Εκπαιδευτικού Δράματος. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156.
- Χρυσ αφίδης, Κ., (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα. Gutenberg
- Ζάγκα, Ε. Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). *Παιδαγωγική επιθεώρηση*. Αθήνα : Διάδραση.
- Ζάχος, Θ. Δ., (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 233-255.
- Ζώγα, Χ. (2022). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική διαχείριση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται με στόχο την εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Αττικής. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζωγραφάκης, Σ., & Κασίμης, Χ. (2014). «Ελληνική Οικονομία και μετανάστες: Χτες... σήμερα... αύριο». Στο Μ. Μαρουσάκης & Χ. Γκόρτσος (Επιμ.), *Ανταγωνιστικότητα για ανάπτυξη: Προτάσεις πολιτικής* (σελ. 381-396). Αθήνα: Ελληνική Ένωση Τραπεζών.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω