

2017

$\beta \ddot{y} \bullet^0 \hat{A} \pm 1 \cdot \mu \hat{A} \ddot{A}^{10} - \hat{A} \pm \frac{1}{2} \hat{A} \ddot{A} \cdot \ddot{A} \mu \hat{A} \ddot{A} \ddot{A}$
 $\beta \ddot{y} \hat{A} \zeta \gg \hat{A} \hat{A} \zeta \gg 1 \hat{A} \hat{A} \frac{1}{4} \hat{A}^{10} \hat{A} \zeta \gg \mu^{-\zeta} - \ddot{Y}$
 $\beta \ddot{y} \hat{A} \zeta \hat{A} \cdot 1 \mu \hat{A} , \hat{A} \frac{1}{2} \hat{A} \textcircled{R} \hat{A} \hat{A} \cdot \frac{1}{2} \pm \frac{1}{2} \hat{A} \hat{A} \frac{1}{4} \mu$

$\beta \ddot{y} \textcircled{e} \hat{A} \zeta \pm \cdot \gg \cdot \hat{A} , \textcircled{\S} \hat{A} \textcircled{R} \hat{A} \hat{A} \zeta \hat{A}$

$\beta \ddot{y} \hat{A} \hat{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \cdot \frac{1}{4} \hat{A} \hat{A} \pm \hat{A} \cdot \hat{A} \cdot \hat{A} , \textcircled{\text{E}} \hat{A} \zeta \gg \textcircled{\text{R}} \ddot{Y}^{10} \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} \hat{A}^{10} \hat{A} \frac{1}{2} \cdot \hat{A} \hat{A} \hat{A} \cdot \frac{1}{4} \hat{A} \frac{1}{2} \hat{A} \pm 1 \cdot \hat{A} \zeta^{-0}$
 $\beta \ddot{y} \pm \frac{1}{2} \mu \hat{A} \hat{A} \textcircled{R} \frac{1}{4} \hat{A} \zeta \cdot \mu^{-\hat{A} \zeta} \gg 1 \hat{A} \cdot \textcircled{-} \hat{A} \zeta \hat{A}$

<http://hdl.handle.net/11728/10389>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



NEAPOLIS UNIVERSITY, PAFOS

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Εκπαιδευτικές ανισότητες στο πολυπολιτισμικό σχολείο – Ο
ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπισή τους.**

Όνομα Φοιτητή	Μιχαηλίδης Χρήστος	
ID Number	1153301252	
Τίτλος Μαθήματος	Επικοινωνία και συνεργασία στη σχολική μονάδα	
Έτος	2	
Κωδικός Μαθήματος	MPA 604	
Διδάσκων	Καρατάσιος Γιώργος	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα εκτενούς αναζήτησης και έρευνας. Θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Καρατάσιο, για την καθοδήγηση και την άμεση και ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, δε μπορώ να μην αναφερθώ στην οικογένεια μου που ήταν δίπλα μου σε κάθε μου βήμα. Χρωστάω σε όλους ένα μεγάλο ευχαριστώ!

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε 61 (εξήντα ένα) διευθυντές που υπηρετούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2016 – 2017 σε σχολικές μονάδες (αστικές και αγροτικές) μέσης και μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης της επαρχίας Πάφου. Από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων προκύπτει πως οι διευθυντές ενδιαφέρονται για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι αποτελούν μέρος των προτεραιοτήτων τους, ενημερώνονται σχετικά με τις εξελίξεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αναλαμβάνουν προληπτικές πρωτοβουλίες για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων. Έτσι, τα περιστατικά προς επίλυση που προκύπτουν σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ελάχιστα και επιλύονται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Αναμφίβολα η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια συστηματική διερεύνηση θεμάτων που αφορούν την επίδραση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού στην επίτευξη θετικού ψυχολογικού κλίματος για τους μαθητές, φιλοδοξώντας έτσι στην μελλοντική κάλυψη του συγκεκριμένου ερευνητικού κενού. Τέλος, αν και η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αυξάνει τον όγκο των διοικητικών ευθυνών του διευθυντή, το Υπουργείο στέκεται αρωγός και το υπάρχον διοικητικό σύστημα εξυπηρετεί γενικά την επίλυση ζητημάτων διοικητικής φύσεως.

Abstract

This paper examines the role of educational leadership in multicultural management issues. For this purpose, a questionnaire was prepared, which was given to 61 (sixty) directors who served during the school year 2016 - 2017 in schools (urban and rural) secondary and secondary technical and vocational education in the district of Paphos. From the qualitative analysis of the content of the interviews, managers are interested in foreign students who are part of their priorities, they are informed about developments in intercultural education and take preventive initiatives to manage problematic situations. Thus, the incidents that have to be resolved in relation to foreign students are minimal and resolved within the school unit.

Undoubtedly this research may be a reason for a systematic investigation of issues related to the impact of the teacher's intercultural readiness on achieving a positive psychological climate for student's, thereby endeavoring to cover the specific research gap in the future. Finally, although the presence of foreign student's in the school's increases the volume of the manager's administrative responsibilities, the Ministry stands as a facilitator so that the existing administrative system resolve's all issues of an administrative nature.

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1 – Σκοπός της Έρευνας..	6
Κεφάλαιο 2 – Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα.....	9
Κεφάλαιο 3 – Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Η υφιστάμενη κατάσταση στην Κύπρο και στην Ευρώπη.....	12
• Διοικητική Δραστηριότητα Διευθυντή.....	12
• Η έννοια των όρων «πολιτισμός», «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα»	13
• Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων σχολείων.....	19
• Η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	22
• Η Ευρωπαϊκή εμπειρία – Η Κυπριακή πραγματικότητα.....	27
Κεφάλαιο 4 – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη.....	31
• Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.....	34
Κεφάλαιο 5 – Ο διευθυντής του Σχολείου και το έργο του.....	37
• Διοίκηση της εκπαίδευσης	38
• Σχεδιασμός – Προγραμματισμός.....	39
• Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση.....	39
• Λήψη Αποφάσεων.....	40
• Λήψη Αποφάσεων στον τομέα της Εκπαίδευσης.....	40
• Διεύθυνση και Ηγεσία.....	40
• Η αποτελεσματικότητα στη διεύθυνση του σχολείου.....	42
• Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες στα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου...52	
• Εκπαιδευτική πολιτική και γλωσσική ετερότητα.....	54
Κεφάλαιο 6 – Μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας	58
• Περιγραφή του Δείγματος Α.....	58
• Ερευνητικό Εργαλείο.....	58
• Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	59
• Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	59
• Περιγραφή του Δείγματος Β.....	60
• Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας.....	56
• Ερωτηματολόγιο Ψυχολογικού Κλίματος.....	62

• Διαδικασία.....	63
• Αποτελέσματα Εκπαιδευτικών.....	63
• Αποτελέσματα Μαθητών.....	68
Συζήτηση.....	72
Συμπεράσματα	80
Προτάσεις για το μέλλον.....	83
Παράρτημα.....	87
• Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών.....	88
• Ερωτηματολόγιο Μαθητών.....	92
Βιβλιογραφία.....	95

Εισαγωγή

Από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και έπειτα, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για οικονομικούς, πολιτικούς, και θρησκευτικούς λόγους, που όπως είναι φυσικό, προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη. Η Κύπρος, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, βρίσκεται στη δίνη αυτών των εξελίξεων και βιώνει τις συνέπειες τους. Η ομοιογένεια που άλλοτε έτεινε να χαρακτηρίζει την κυπριακή κοινωνία αποτελεί τα τελευταία χρόνια παρελθόν. Τα νέα δεδομένα που επιφέρει η κλιμάκωση του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Κύπρο, έχουν την τάση μεταξύ άλλων να μεταβάλουν την εικόνα της ανεκτικότητας που ίσως αυτάρεσκα είχε σχηματίσει ο Κύπριος για τον εαυτό του. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο παγκόσμιο σκηνικό αλλά και η μαζική μετακίνηση πληθυσμού τόσο μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών όσο και από τρίτες προς την Ευρώπη χώρες, έχουν συμβάλει καταλυτικά σε μεταβολές των πολιτισμικών αξιών. Έτσι, καθώς τα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν μέσα από τις μετακινήσεις, βιώνονται πολύ εντονότερα από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, ισχυροποιούνται οι υπολανθάνουσες τάσεις ξενοφοβίας, που συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία ενός κλίματος εσωστρέφειας (χωρίς όμως να αποτελούν τη μοναδική του αιτία). Εξάλλου, το πρόβλημα που απασχολεί όλο και περισσότερο διάφορες κρατικές αρχές είναι η ποιότητα ζωής και οι τρόποι συμβίωσης διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων.

Κεφάλαιο 1

Σκοπός της Έρευνας

Η αναγκαιότητα να αντιμετωπιστεί το μεταναστευτικό ρεύμα στο χώρο της εκπαίδευσης, οδήγησε πολλούς ερευνητές στο χώρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης να επισημάνουν την ανάγκη για προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα της χώρας προέλευσης, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι επιτυχημένα. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Banks (2004), ο απώτερος σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η μεταρρύθμιση των προσφερόμενων προγραμμάτων στα σχολεία και σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μετανάστες μαθητές να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Η ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών, στα πρώτα χρόνια στο σχολείο, δείχνει ουσιαστικά το πόσο επιτυχημένη είναι η ενσωμάτωση τους στο σύστημα αυτό, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία για προϋπολογισμό των επιτευγμάτων τους στο μέλλον. Η ανάγκη για πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο των μαθημάτων, με βάση τα πιο πάνω, γίνεται ακόμα πιο επιτακτική, αφού μεγάλη μερίδα διδασκόντων, μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα, δεν είχαν εμπειρία με τη διδασκαλία σε ένα περιβάλλον με πολιτισμικές διαφορές (Sparks, Butt & Rahnos, 1996). Πέρα από την επικείμενη ανάγκη για ενσωμάτωση, στα αναλυτικά προγράμματα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μαθημάτων τα οποία θα προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και την ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων και εργαστηρίων επιμόρφωσης των υφιστάμενων διδασκόντων, οι ερευνητές εισηγήθηκαν την συμπερίληψη και διάφορων δραστηριοτήτων από διαφορετικές κουλτούρες (Sutliff, 1996) και τη διδασκαλία του μαθήματος με έμφαση στην παρουσίαση των κινητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας λεκτικές οδηγίες, με επίδειξη και επεξήγηση των κινητικών δεξιοτήτων (Hall, 2007).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων μέσης εκπαίδευσης ως προς την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τους μονάδα. Συγκεκριμένα, το κατά πόσο ήταν ενήμεροι για τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αν το ζήτημα της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών άνηκε στις προτεραιότητές τους, αν οι ίδιοι ήταν προνοητικοί για την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων, αν έφταναν τελικά περιστατικά σε αυτούς προς αντιμετώπιση και ποιος είχε την ευθύνη επίλυσής τους. Επίσης, σκοπό αποτέλεσε η διερεύνηση για το αν οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν παρεμβάσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου, πώς τις αξιολογούσαν αυτές οι διευθυντές κι αν τις ενίσχυαν και με ποιον τρόπο. Τέλος, όσον

αφορούσε το διοικητικό κομμάτι του ρόλου του διευθυντή, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν η παρουσία αλλοδαπών μαθητών αύξανε το διοικητικό όγκο των ευθυνών του, αν το Υπουργείο ανταποκρινόταν στην επίλυση σχετικών ζητημάτων κι αν το υπάρχον διοικητικό σύστημα, όπως ήταν διαμορφωμένο, εξυπηρετούσε ή όχι ανάλογα ζητήματα που σχετίζονταν με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση κατέδειξε ότι παρόλη την πληθώρα ερευνών για διάφορα θέματα που άπτονται του πεδίου της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας, διαπιστώνεται έλλειψη σχετικών ερευνών για τη γλωσσική ετερότητα και το ρόλο της διεύθυνσης στη διαχείρισή της .

Η έρευνα αυτή γίνεται στα πλαίσια ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού μου προγράμματος που αφορά τη Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Στόχος της έρευνας είναι:

- Η Περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης για τα διδακτικά αντικείμενα και την εκπαιδευτική πρακτική στην Κύπρο αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες στο πολυπολιτισμικό σχολείο.
- Η Καταγραφή και ανάλυση των ιδιαίτερων προβληματισμών, δυνατοτήτων και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί
- Ο ρόλος του διευθυντή στην άμβλυνση των ανισοτήτων αυτών, και
- Οι ενέργειες δημοσιοποίησης – επικοινωνίας με φορείς που συνδέονται με την εκπαιδευτική κοινότητα

Σύμφωνα με την κεντρική υπόθεση της έρευνας, όλες οι κοινωνίες μπορούν να θεωρηθούν πολυπολιτισμικές εξαιτίας των πολυεπίπεδων επαφών, των ανταλλαγών και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους στο χώρο και το χρόνο (Levi Strauss, 1994). Εντούτοις, τα κριτήρια για την «πολυπολιτισμοποίηση» μιας κοινωνίας δεν εξαντλούνται στη φυσική παρουσία μεταναστών ή άλλων «μειονοτήτων» των οποίων τα πολιτισμικά γνωρίσματα (γλώσσα, θρήσκευμα, μνήμη, παραδόσεις κ.λπ.) διαφέρουν από εκείνα της «κυρίαρχης» εθνικής ομάδας. Προϋπόθεση των διαδικασιών «πολυπολιτισμοποίησης» είναι η συνολικότερη αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, όπως επίσης, η θεσμοθέτηση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των «μειονοτήτων», έτσι ώστε να μπορούν να μετέχουν δυναμικά σε καίρια πεδία της ζωής και τη λήψη αποφάσεων που τις αφορούν (Stolcke 1995, Modood & Werbner 1997, Petronoti 2008). Υπό την οπτική αυτή, και στο βαθμό που δεν έχει ως τώρα συγκροτήσει συστηματικές πολιτικές για την πλήρη κοινωνική ένταξη μεταναστευτικών και άλλων

ομάδων που ζουν και εργάζονται στα εθνικά εδάφη, η Ελλάδα δεν μπορεί να οριστεί ως πολυπολιτισμική κοινωνία.

Κατ' επέκταση, εφόσον κριθεί αναγκαία, η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά των μεταναστών ή των παλινοστούντων, αλλά και στις σχέσεις που τα παιδιά αυτά διατηρούν με Ελληνοκύπριους μαθητές, θα πρέπει να εφαρμοσθούν νέες επιμορφωτικές δράσεις, κυρίως όμως να γίνουν συστηματικές προσπάθειες εκδημοκρατισμού των κοινωνικών θεσμών και των αξιών, ώστε να επαναπροσδιοριστούν, κατά το δυνατόν, οι συλλογικές αναπαραστάσεις για την ετερότητα και τον Άλλον. Ακριβώς διότι το σχολείο δεν λειτουργεί ως μονάδα αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά συνιστά αναπόσπαστο τμήμα του, επικυρώνει ή αμφισβητεί πρότυπα, ιδέες, σκέψεις που υπερβαίνουν τα φυσικά όρια του σχολείου ή της τάξης.

Κεφάλαιο 2

Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα

Το σχολείο έχει αναδυχθεί σε οργανικό χώρο υποδοχής της όποιας «διαφοράς» αλλά και του χειρισμού της, με αποτέλεσμα να πραγματώνεται με ίσους όρους η ενσωμάτωση και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία σ' αυτό, γίνεται αντιληπτή ως μέσο σφυρηλάτησης της κοινωνικής συνοχής των μαθητών. Ευρύτερα λοιπόν, ο χώρος του σχολείου και ειδικότερα ο χώρος της τάξης, αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο της αναγνώρισης και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας, της εξασφάλισης των ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης και της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων, που θα επιτρέψει στους αυριανούς πολίτες με τις όποιες πολιτισμικές διαφορές να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Υπό το πρίσμα της υπάρχουσας κατάστασης η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική.

Ο σχολικός οργανισμός, ο οποίος αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, δέχεται επιδράσεις από τις διάφορες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές αλλαγές που πραγματοποιούνται (Day, 2003). Ταυτόχρονα, για να ανταποκριθεί στις προαναφερόμενες αλλαγές, προσλαμβάνει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, ο οποίος εμπεριέχει διάφορες μορφές πολιτισμικής ετερότητας, όπως είναι η γλωσσική, η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η φυλετική (Γκότοβος, 2002)

Η διεύθυνση του σχολείου καλείται να διαχειριστεί τόσο τις ανάγκες, όσο τις προοπτικές και τα διαφορετικά μορφωτικά κεφάλαια που φέρουν μαζί τους οι μαθητές, αλλά και οι οικογένειες τους (Johnson, 2007). Το διεθνές ενδιαφέρον για τη διαχείριση της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αυξάνεται συνεχώς, αφού θεωρείται ότι συμβάλει θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση. Για αυτό το λόγο, οι διευθυντές οφείλουν να αντιμετωπίσουν τη διαχείριση της ετερότητας όχι μόνο ως πρόβλημα, αλλά και ως πρόκληση (Basset – Jones, 2007· Δημητριάδου, 2008). Ειδικότερα η γλωσσική ετερότητα στους σχολικούς οργανισμούς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κι αυτό επειδή το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στη γλώσσα. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο της εποχής μας, αλλά έχει τις ρίζες της σε προγενέστερους αιώνες, πολύ πριν από τον εικοστό αιώνα. Η αξία της είναι τεράστια σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο (Baker, 2001), αφού η σωστή διαχείριση της διγλωσσίας, αλλά και η γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Μουμτζίδου, 2008).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα και στις θετικές προοπτικές της πολιτισμικής ποικιλότητας. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αυξάνει: α) την επίγνωση της έκτασης των σκέψεων, αξιών και της συμπεριφοράς μας ως προϊόν του δικού μας πολιτισμού, β) την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αξίες, σκέψεις και συμπεριφορές και γ) την ικανότητα μας στο έλεγχο της συμπεριφοράς μας, μεγιστοποιώντας έτσι την αποτελεσματικότητα στις σχέσεις μεταξύ ατόμων με διαφορετική κουλτούρα (Triandis, 1986· Santrock, 2001).

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προαγωγή των δημοκρατικών ιδεών της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας μέσα στο σχολείο (Banks, 2002). Το σχολείο, ως ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών, οφείλει να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στον αγώνα μείωσης φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού που δημιουργούνται.

Μέσα από την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος του καθώς και των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών διδάσκει στάσεις και προσδοκίες τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, ως διαμορφωτές χαρακτήρα, οφείλουν να ελευθερώνουν τα παιδιά από τα μορφωτικά τους σύνορα και να τους προσφέρουν ένα μη προκατειλημμένο μορφωτικό περιβάλλον συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση και εκτίμηση των διαφορών κουλτούρας μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006). Από αυτή την άποψη είναι απαραίτητη η ύπαρξη δασκάλων που θα γνωρίζουν τους άλλους πολιτισμούς, θα επιθυμούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με μαθητές ποικίλης προέλευσης και θα διαθέτουν τις απαραίτητες εμπειρίες και το ενδιαφέρον να τους διδάξουν (Cheryator-Thomson, You & Russell, 2000). Επιπλέον, θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σε πολυπολιτισμικά ζητήματα και να θεωρήσουν την κατάρτιση σχετικά με αυτά τα ζητήματα ως μέρος των εκπαιδευτικών τους ευθυνών (Banks, 2002). Αν και υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που παίζουν ρόλο στις διαφορετικές επιδόσεις διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών, η γνώσεις και δεξιότητες του διδάσκοντα σχετικά με πλουραλιστικές οπτικές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Choi & Cheryator-Thomson, 2011).

Δυστυχώς, σύμφωνα με τους McAllister & Irvine (2000), δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία μέσω της οποίας οι διδάσκοντες αναπτύσσουν διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες και στους παράγοντες που ασκούν επίδραση σε αυτή την ανάπτυξη.

Οι έντονες αλλά και ραγδαίες εξελίξεις που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση στη σημερινή κοινωνία έχουν οδηγήσει σε έντονες ανακατατάξεις και μεταβολές στη φύση της κοινωνικής δομής και των κοινωνικών δεσμών. Κάθε ευρωπαϊκή κυρίως κοινωνία, μετατρέπεται σε «πολυπολιτισμική κοινωνία». Όμως παρατηρείται η τάση για αποφυγή του ξένου τρόπου ζωής, των ξένων παραδόσεων και εθίμων. Θεωρείται δηλαδή πως ό,τι είναι ξένο, είναι στοιχείο μη γόνιμο, αρνητικό και επομένως δε μπορεί να υιοθετηθεί (Taguieff, 2002). Παρόλο που οι «διαφορετικοί» παλινοστούντες, αλλοδαποί και μειονοτικοί μαθητές, αποτελούν μέρος της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής ενός κράτους, πολλές φορές υφίστανται διακρίσεις όσον αφορά απλές αλλά και σύνθετες ανάγκες ή δικαιώματα της καθημερινότητας (Τριμικλινώτης & Δημητρίου, 2010). Ιδιαίτερα τα «διαφορετικά» παιδιά, ως μέρος του «διαφορετικού», βιώνουν πιο έντονα αυτές τις διακρίσεις. Πολλές φορές τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, υποφέρουν από αισθήματα ασημαντότητας και οίκτου προς τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να απομονώνονται, κάτι που συμβάλλει στην ενίσχυση της ξενοφοβίας στους γηγενείς μαθητές. Η εκπαίδευση υποτίθεται ότι καλλιεργεί στάσεις και αξίες που αναγνωρίζουν τα ιδεώδη της ελευθερίας, της αντικειμενικότητας, της ανεξάρτητης σκέψης, της ισότητας και των ίσων ευκαιριών αλλά σε πρακτικό επίπεδο διδάσκει και μνεί τους μαθητές του στην κυρίαρχη κουλτούρα (Πατσιαούρας, 2008; Parekh, 1986).

Κεφάλαιο 3

Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Η υφιστάμενη κατάσταση στην Κύπρο και στην Ευρώπη

Η διοίκηση είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων). Σύμφωνα με τον Brandie (1967 : 9-12) η διοίκηση είναι μία λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες : τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο.

Κατά τους Georges et al (1998 : 32), διοίκηση ορίζεται η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων.

Η διοίκηση έχει οριστεί επίσης ως ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του (Montana & Charnov, 1993 : 19).

Διοικητική δραστηριότητα διευθυντή

Ο διευθυντής ως οργανωτής

Αρχικά, ένας διευθυντής θα πρέπει να είναι καλός οργανωτής, δηλαδή να μπορεί να διαχειριστεί τους πόρους που διαθέτει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Από τη διαμόρφωση του γραφείου του, μέχρι την ανάθεση εξωδιδασκτικού διοικητικού έργου στο διδακτικό προσωπικό (Α. Θεοδωρίδης & Α. Κυθραιώτης, 2011).

Ο διευθυντής ως επόπτης

Η εποπτεία σχετίζεται με την επίβλεψη των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Είτε αυτό αφορά στην παρακολούθηση της πορείας και των αποτελεσμάτων μιας απόφασης ή της τήρησης των εντολών του, είτε στην επισήμανση προβλημάτων και της ανάγκης για λήψη μέτρων για την έγκαιρη αντιμετώπισή της (Α. Θεοδωρίδης & Α. Κυθραιώτης, 2011)..

Ο διευθυντής ως εκπαιδευτής

Στο επίκεντρο τίθεται η ατομική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με καθημερινή καθοδήγηση, υποστήριξη, ενθάρρυνση, επιμόρφωση. Επίσης, με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων και

δεξιοτήτων. Κάτι άλλο που χρειάζεται να διδάξει σχετίζεται με την ανάπτυξη αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των υφισταμένων, ώστε να προωθηθεί η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η ενημέρωση του διευθυντή και η καθοδήγηση στην κατάρτιση ενός σχεδίου εργασίας είναι μια τεχνική εξίσου σημαντική που επιτρέπει στους υφισταμένους να έχουν τον έλεγχο των δραστηριοτήτων τους (Α. Θεοδωρίδης & Α. Κυθραιώτης, 2011)..

Ο διευθυντής ως συντονιστής

Ο διευθυντής, όπως ενδείκνυται να μοιράζει τις αρμοδιότητες στους υφισταμένους του, θα πρέπει να είναι σε θέση και να συντονίζει τις επιμέρους ενέργειές τους και να τις επανενώσει σε μια ολότητα. Ο συντονισμός μπορεί να επιτευχθεί με την προσωπική επικοινωνία του διευθυντή με τους υφισταμένους ή με τακτές συνεδριάσεις του συλλόγου (Α. Θεοδωρίδης & Α. Κυθραιώτης, 2011).

Ο διευθυντής ως ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων

Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τη νομοθεσία σχετικά με τη ρύθμιση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Αναφορικά τέτοια ζητήματα είναι οι πρόσθετες απασχολήσεις των εκπαιδευτικών, η αναπλήρωση έκτακτης απουσίας εκπαιδευτικού, η απεργία και στάση εργασίας εκπαιδευτικών, οι εγγραφές/μετεγγραφές μαθητών, η φοίτηση κι η ασφάλεια των μαθητών ή η λειτουργία συστεγαζόμενων σχολείων (Α. Θεοδωρίδης & Α. Κυθραιώτης, 2011).

Η έννοια των όρων «πολιτισμός», «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα»

Πολιτισμός

Ο όρος «πολιτισμός» ανέκαθεν διαδραμάτιζε σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της παιδαγωγικής και ο ορισμός του έχει υποστεί διαφοροποιήσεις μέσα στους αιώνες. Εξ αιτίας όμως του εύρους του όρου αυτού, σπάνια συναντάμε μια συστηματική αποσαφήνιση του περιεχομένου και της σχέσης της με τους στόχους της αγωγής. Για το περιεχόμενο της έννοιας του πολιτισμού διερευνήθηκαν οι ορισμοί που έχουν δοθεί από έλληνες και ξένους μελετητές αλλά και διεθνείς οργανισμούς. Η παγκόσμια Σύσκεψη Πολιτιστικής Πολιτικής της UNESCO, η οποία έγινε στο Μεξικό το 1982 και η Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική ποικιλομορφία, η οποία έγινε στο Παρίσι (2001), έχει δώσει έναν ορισμό της έννοιας πολιτισμός σύμφωνα με την οποία

«ο πολιτισμός αποτελείται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Δεν περιλαμβάνει μόνο τις τέχνες και τα γράμματα, αλλά και τρόπους ζωής, τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, συστήματα αξιών, παραδόσεις και πεποιθήσεις».

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι η έννοια του πολιτισμού είναι πλατιά καθώς συμπεριλαμβάνει πολυποίκιλες εκφάνσεις της ζωής μιας ομάδας. Ο εννοιολογικός πλούτος του όρου αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ως ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλωσσικούς κώδικες αλλά και την μη λεκτική επικοινωνία. Ο πολιτισμός αφομοιώνεται και μεταδίδεται, είναι δυναμικός, επιλεκτικός, συχνά εθνοκεντρικός (Παπάς, 2001). Στην περίπτωση των μεταναστών μπορούμε να πούμε ότι οι σχέσεις κοινωνικής ανισότητας και οι διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού, που νομιμοποιούνται κυρίως μέσα από τις κυρίαρχες πολιτικές εθνοτικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού, είναι αυτές που διαμορφώνουν καταλυτικά την κοινωνική και πολιτισμική τους δράση και συγκροτούν τις συνθήκες παραγωγής/αναπαραγωγής και νοσηματοδότησης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου.

Ο πολιτισμός των μεταναστών δεν εξαντλείται απλά στην «αυτονόητη συνέχεια» του πολιτισμού της χώρας καταγωγής, δηλαδή σε έναν «εθνοτικά διακριτό πολιτισμό». Ο πολιτισμός των μεταναστών δεν είναι σε καμία περίπτωση ο πολιτισμός των «ξένων» αλλά αντιθέτως όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αφού εκπροσωπεί κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2001).

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι συγκρούσεις και οι εντάσεις πηγάζουν τόσο από την εσωτερική λογική του εκάστοτε πολιτισμού, όσο και από το διπλό του χαρακτήρα, τον υποκειμενικό και τον αντικειμενικό: «Ενώ δηλαδή ο πολιτισμός νοείται ως ένα υπερατομικό σύστημα αυτονόητων σημασιών, παράγεται από υποκείμενα και αλλάζει από αυτά. Και ενώ τα άτομα αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και ενεργούν σύμφωνα με το υπερατομικό σύστημα, στα πλαίσια του οποίου έχουν κοινωνικοποιηθεί, καλούνται κάποια στιγμή να ενεργήσουν ως άτομα και να αντιληφθούν μεμονωμένες καταστάσεις, για τις οποίες δεν υφίσταται κάποια αντιστοιχία, κάποιο σύστημα αναφοράς» (Κανακίδου-Παπαγιάννη 1994).

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι ο «πολιτισμός» δεν είναι μια στατική οντότητα αλλά ότι ο πολιτισμός είναι δυναμικός και αλλάζει μέσα στο χρόνο. Ακόμα πιο πέρα ένας πολιτισμός δεν είναι αντικειμενικός, κάθε περιγραφή του πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τον τρόπο με τον οποίο αυτός γίνεται αντιληπτός από τα άτομα που ζουν μέσα σε αυτόν το συγκεκριμένο πολιτισμό. Η προσωπική εμπειρία μπορεί κάλλιστα να υπαγορεύει μια διαφορετική στάση σε μια αντίληψη κάποιας συγκεκριμένης όψης ενός κοινού πολιτισμού (Verma και Bagley 1984).

Μια συμπληρωματική άποψη που υποστηρίζεται από άλλους θεωρητικούς είναι ότι ο πολιτισμός είναι μια υπερατομική αξία και συγχρόνως μια νοηματική συνάφεια της πραγματικότητας, δηλαδή μέσω του πολιτισμού οι άνθρωποι δίνουν νόημα και περιεχόμενο στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν άμεσα, την αντιλαμβάνονται όμως μέσα από τα συμβολικά συστήματα του πολιτισμού και μόνο (Herkovits, 1984).

Παράλληλα ο πολιτισμός νοείται ως ένα σύστημα πράξεων που αποκρυσταλλώνονται σε ιδεολογικές φόρμες, φόρμες σκέψης, αίσθησης, ομιλίας, εκτιμήσεων, αντίληψης, πίστης, αξιολόγησης (Rehbein 1985). Είναι ένα σύστημα αυτονόητων σημασιών. Κατά τον Borelli (1986), ο πολιτισμός είναι συστήματα εξιδανικευμένων μοντέλων συμπεριφοράς ως μέτρο για την αξιολόγηση άλλων ανθρώπων, με κύριο στόχο τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας μέσα σε έναν τεράστιο κόσμο και την απορρόφηση αποκλίσεων χάριν της ομαλότητας και της σταθερότητας.

Ο Banks (2000), θεωρεί τον πολιτισμό ως «τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και αναφέρει ότι αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες». Τέλος σύμφωνα με τον Coehlo (2007), ο πολιτισμός του σχολείου σημαίνει ολόκληρη τη ζωή του σχολείου και περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο μαθητές και μαθήτριες και ενήλικοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τους τρόπους με τους οποίους αναμένεται ότι μαθαίνουν τα παιδιά, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις περιστάσεις και τις επετείους που γιορτάζονται στο σχολείο.

Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συχνά αντικαθίσταται και συγχέεται με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα», χωρίς όμως οι δύο έννοιες να ταυτίζονται ή να είναι συνώνυμες. Η ομοιότητα των δύο όρων είναι ότι αντανακλούν ερμηνείες που είναι στενά συνδεδεμένες με τη μετανάστευση. Δεν πρόκειται απλώς για μία συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο κόσμος μας γίνεται ολοένα και πιο "πολυπολιτισμικός" αλλά για συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός είναι μία αξία, δηλαδή ένας δυναμικός πολιτιστικός πλούτος για όλους, αφού κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο πολιτισμό.

Μερικοί επιστήμονες χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου) και για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση) (Porscher, 1979, στο Δαμανάκης 1997). Σε γενικές γραμμές ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο κανονιστικός ενώ ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός.

Για να χαρακτηριστούν κάποια προγράμματα ως «Διαπολιτισμικά» πρέπει να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- να απευθύνονται με τον ίδιο τρόπο στους ντόπιους και στους μετανάστες,
- να αναφέρονται σε όλους τους πολίτες μιας πολυπολιτισμικής χώρας,
- να μην ξεκινούν από τη θέση ότι οι "άλλοι" στις χώρες υποδοχής αποτελούν πρόβλημα, αλλά να θέτουν στο επίκεντρό τους τον πλούτο των μεταναστών και όχι τα "ελλείμματά" τους,
- να μην απαιτούν δηλ. την προσαρμογή των "άλλων" στο σύστημα αξιών και κανόνων της κοινωνίας υποδοχής, αλλά να επιτρέπουν τη «διαπραγμάτευση»,
- να συμπεριλαμβάνουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης αλλοδαπών και ντόπιων μαθητών όχι τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης, αλλά τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών.

Σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997) ως Διαπολιτισμική Αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος Αγωγής/ Εκπαίδευσης που:

- απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι,

- θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις»

Ο Hohmann (1989), αποδίδει με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» την κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι διαδικασίες που ισχύουν αλλάζουν και από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Ανάλογα ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση, δηλαδή με τη διαπολιτισμική αγωγή. Η έννοια λοιπόν της «πολυπολιτισμικότητας» χαρακτηρίζει την υφιστάμενη κατάσταση στις σύγχρονες κοινωνίες, δηλαδή «το τί είναι», ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» εκφράζει «το τί θα έπρεπε να είναι», δηλαδή το ζητούμενο.

Κατά τον Porscher (1989), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δεν σηματοδοτεί απλά και μόνο μια πολυπολιτισμική κατάσταση με την έννοια της παράλληλης διαβίωσης ατόμων που κατάγονται από διάφορες εθνότητες, αλλά κυρίως παρουσιάζει τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς σε μακροεπίπεδο.

Ανάλογες θέσεις εκφράζει και ο Dickopp (1984), επισημαίνοντας τις πιθανές σημασίες της πρόθεσης ‘δια’, καθώς μπορεί να αναφέρεται α) στην αναγκαιότητα διαμεσολάβησης της αγωγής μεταξύ των πολιτισμών για αμοιβαιότητα, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, β) στην αποδοχή ότι μεταξύ των πολιτισμών υπάρχουν κοινά στοιχεία, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω της αγωγής, με την καλλιέργεια όχι απλά της αλληλοκατανόησης αλλά και της αλληλεγγύης και γ) στην αναγκαιότητα μιας αγωγής σε αρχές κοινές, παραδεκτές από όλους τους πολιτισμούς και όχι στις πολιτισμικές διαφορές.

Ο όρος «διαπολιτισμικός» εξετάζει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου σε μια νέα κοινωνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Αυτήν την πραγματικότητα ο G. Hoff (1987), την περιγράφει ως μια νέα μορφή συμβίωσης στην οποία η αποκλίνουσα συμπεριφορά γίνεται ανεκτή, ξένες συνήθειες αναγνωρίζονται, η πολυγλωσσία θεωρείται αυτονόητη, η άσκηση των θρησκευτικών

καθηκόντων αποτελεί ατομική υπόθεση των ανθρώπων και επιδιώκεται η επαφή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, η έννοια του «διαπολιτισμικού» έτσι όπως δίνεται από τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994), έχει κεντρικό άξονα την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη, ενώ αναφέρουν ότι ο στόχος της διαπολιτισμικότητας είναι η διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων ικανών να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα.

Ο Μάρκου (1997), διαφοροποιεί εννοιολογικά τους όρους και τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών- μεταναστευτικών ομάδων. Διαπολιτισμός δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα και με τον επικρατέστερο ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί «μέσο» δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001). Ενώ λοιπόν ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται συνήθως σε μια κοινωνική κατάσταση στην οποία άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης συμβιώνουν και οι πολιτισμοί που εκφράζουν συνυπάρχουν, (Modgil, Verma, Mallick, Modgil, 1997) ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997, Μάρκου, 1989).

Συμπερασματικά η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης 1989).

Με τον όρο «διαπολιτισμικός» χαρακτηρίζουμε τις παιδαγωγικές, πολιτισμικές, κοινωνικές αντιλήψεις και προγραμματικούς εκπαιδευτικούς στόχους και θεωρούμε ότι η κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρόκειται για μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνοπολιτισμικών προελεύσεων. Ένας εκπαιδευτικός σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον είναι απαραίτητο να γνωρίζει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των πολιτισμών από το να τους θεωρεί ως ανεξάρτητους συνδυασμούς πολιτισμικών στοιχείων.

Μια πολυπολιτισμική κοινωνία μπορεί να αναπτυχθεί προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, ή αντιθέτως να επιλέξει μια πολυπολιτισμικότητα που αποβλέπει στην αυτόνομη συνύπαρξη των πολιτισμών. Σε αυτήν την τελευταία περίπτωση αποδέχεται την παράθεση των πολιτισμών «εν είδει μωσαϊκού», ενθαρρύνοντας σχεδόν τη διατήρηση των διαφορών. Στο πλαίσιο διαπολιτισμικών προγραμμάτων συνηθίζεται να δημιουργούνται ευκαιρίες συνάντησης πολιτισμών, με πλήρη συνείδηση ότι τέτοιου είδους συναντήσεις και ανταλλαγές αλλοιώνουν ή και επιφέρουν απώλεια ορισμένων μοναδικών πολιτιστικών χαρακτηριστικών. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση κινείται σε σαφήνεια με τη γενική αρχή ότι δεν είναι δυνατό να συμβιώνουν τα άτομα χωρίς να υπάρχουν αλληλεπιδράσεις και επομένως πρέπει να σταθούμε και να μελετήσουμε πώς μπορούμε να χειριστούμε όσο γίνεται καλύτερα αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Το πρόθεμα δια χρησιμοποιείται από τους μελετητές για να δώσει δύναμη στη διάσταση της ανταλλαγής και αμοιβαιότητας (Pentini, 2005).

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων σχολείων

Η μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων πέρα από τα γλωσσικά, πολιτισμικά και πολιτικά τους σύνορα και συνακόλουθα οι πολιτισμικές επαφές αποτελούν διαχρονικά γνωρίσματα της ανθρώπινης ιστορίας. Σε τέτοιου είδους επαφές αναφέρεται ακόμη και η παλαιοντολογική έρευνα, χαρακτηρίζοντας τη μετανάστευση ως σημαντικό παράγοντα ιστορικής εξέλιξης του ανθρώπου. Η έννοια «πολυπολιτισμική κοινωνία» δεν μας παραπέμπει σε ένα ιστορικά νέο στάδιο εξέλιξης των κοινωνιών, αφού πολυπολιτισμικές κοινωνίες συναντάμε τόσο στην αρχαιότητα όσο και στο μεσαίωνα. Ωστόσο οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρελθόντος διαφέρουν από τις σημερινές

επειδή οι κοινωνικο-ιστορικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους δεν είναι συγκρίσιμοι. Αν και υπάρχουν βέβαια αρκετές διαφορές, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες φαίνεται να έχουν κοινά και διαχρονικά γνωρίσματα (Γκόβαρης, 2001).

Έτσι λοιπόν, η πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σηματοδοτεί και υπαγορεύει μια εντελώς νέα κατάσταση, με πολλά και διαφορετικά δεδομένα, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μιας μεταμοντέρνας κατάστασης. Αυτή η δυναμική των αμοιβαίων και πολλά υποσχόμενων ανταλλαγών πρωτοστατεί στη δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων πολιτικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιεχομένου και έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της ομαλής και παραγωγικής συμβίωσης και της καλλιέργειας της αποδοχής, με τελικό ζητούμενο την ισορροπημένη και αρμονική συνύπαρξη (Νικολάου, 2005).

Ο Δαμανάκης (2000), διαπίστωσε «ότι υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής και σχολιάζουμε εμείς και προσθέτουμε και της κυπριακής κοινωνίας ως αντικειμενικής πραγματικότητας και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα», θεωρεί ότι «η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική καθεαυτή αλλά όχι αφεαυτής. Είτε όμως η κυπριακή κοινωνία γίνεται τώρα πολυπολιτισμική είτε τώρα αναγνωρίζεται ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας, ένα είναι βέβαιο, η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, έτσι όπως αποτυπώνεται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, συνιστά μια νέα πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Η αναδρομή στις εμπειρίες της μακράς αυτής ιστορίας των πολιτισμικών επαφών αποδεικνύει ότι η ισότιμη διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί την εξαίρεση. Κατά κανόνα, οι πολιτισμικές συναντήσεις είχαν και συνεχίζουν να λαμβάνουν ως ένα βαθμό μορφές όπως αυτές της κατάκτησης, της εκμετάλλευσης, του διαχωρισμού, της αφομοίωσης ή της αδιαφορίας. Επίσης ο πλουραλισμός δεν αναγνωρίστηκε ως δυνατότητα πολιτικής οργάνωσης της κοινωνικής τάξης. Τουναντίον, κωδικοποιήθηκε και αντιμετωπίστηκε ως επικίνδυνος, ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία συγκρότησης των εθνικών κρατών (Γκόβαρης, 2001).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, ως συνέπεια της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, φέρνει στην επιφάνεια νέα θέματα που συνδέονται με το σχολείο και αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια νέα πολυπολιτισμική κοινωνία. Το σύγχρονο κυπριακό σχολείο είναι πολύ διαφορετικό από

ότι τις προηγούμενες δεκαετίες. Ως καθρέφτης της κοινωνίας, αντανακλά τη σύγχρονη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών εθνών, πολιτισμών και γλωσσικών ομάδων. Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει πλέον τη σύγχρονη κοινωνία και το σύγχρονο σχολείο. Ταυτόχρονα συνιστά μία από τις μεγάλες προκλήσεις της εποχής μας, αφού η αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σύγχρονου σχολείου σημαίνει την εγκατάλειψη της αντίληψης ότι η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή είναι η μοναδική και νόμιμη μορφή επικοινωνίας. Ο πολυπολιτισμικός αυτός χαρακτήρας της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση. Στο σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν παιδιά μεταναστών από διαφορετικές χώρες. Οι αλλοδαποί μαθητές φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, την θρησκεία τους, τις συνήθειές τους. Με άλλα λόγια η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης.

Ο στόχος της εκπαίδευσης σε αυτόν τον τύπο κοινωνίας λαμβάνει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που κουβαλούν οι μαθητές. Μια διαμεσολάβηση που δεν μειώνει τα διάφορα πολιτισμικά αγαθά αλλά αντίθετα, ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα.

Η πραγματικότητα λοιπόν της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών κάνει ιδιαίτερα επίκαιρη την ενασχόληση του σχολείου με τις θεματικές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως η δομή μίας «πολυπολιτισμικής κοινωνίας». Το εκπαιδευτικό έργο σε ένα τέτοιο είδος κοινωνίας συνίσταται σε μία παρέμβαση μεταξύ των πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές. Παρέμβαση που θα προτρέπει τη διαρκή δημιουργική σύγκριση ανάμεσα στα διαφορετικά υποδείγματα.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί την επίκαιρη εκδοχή του προβληματισμού κωδικοποίησης και διαχείρισης των προκλήσεων αγωγής που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Οι σχολικές μονάδες καλούνται σήμερα να συμπεριλάβουν στη φιλοσοφία, το προφίλ και το πρόγραμμα σπουδών τους παιδαγωγικές αρχές, στόχους και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές με επιτυχία ενόψει των προκλήσεων που θέτει η πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αλλαγή στη σύσταση των ομοιογενών πολιτισμικά τάξεων του σχολείου εξαιτίας της παρουσίας παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών αποτελεί πραγματικότητα. Έχοντας αυτήν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι αναγκαίος ο προβληματισμός όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας για την προώθηση καινοτόμων αλλαγών οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση και την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου. Το σχολείο αναδεικνύεται σε οργανικό χώρο υποδοχής της όποιας «διαφοράς» αλλά και του χειρισμού της, ώστε να πραγματώνεται με ίσους όρους η ενσωμάτωση και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία σ' αυτό, γίνεται αντιληπτή ως μέσο σφυρηλάτησης της κοινωνικής συνοχής των μαθητών. Ο χώρος του σχολείου ευρύτερα και της τάξης ειδικότερα, αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο της αναγνώρισης και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας, της εξασφάλισης των ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης και της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων, που θα επιτρέψει στους αυριανούς πολίτες με τις όποιες πολιτισμικές διαφορές να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Υπό το πρίσμα της υπάρχουσας κατάστασης η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική.

Στο επίκεντρο λοιπόν του παιδαγωγικού λόγου για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης της πολυπολιτισμικότητας, το ζητούμενο βρίσκεται στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η αναγνώριση της ετερότητας και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων των διαφορετικών πολιτισμών και αποτελεί την απάντηση στην δεδομένη πολυπολιτισμική κατάσταση της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας σε κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Parekh, 2000).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή και προσέγγιση, αλλά και ως μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Με βάση τον ορισμό αυτό, η ομάδα των εμπειρογνομόνων καταλήγει σε συγκεκριμένα πορίσματα. Οι κοινωνίες μας γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές, κάθε πολιτισμός έχει τις ιδιαιτερότητές του που πρέπει να γίνονται σεβαστές, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει πλούτο και ο πολυπολιτισμικός πλούτος συνίσταται και στην αμοιβαία διείσδυση των πολιτισμών μέσα από μια διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που ενεργοποιεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαμορφώνει σε διαπολιτισμικότητα (Μάρκου, 1997).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Intercultural Education), αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό, όπως είναι γνωστό, σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά, ενώ συμβαδίζει με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και, κατ' επέκταση, η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Κεσίδου, 2004).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν, έχει στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, καθώς αναγνωρίζει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί δεν στέκονται ο ένας πλάι στον άλλον αλλά έρχονται σε επαφή και έχουν ισότιμη αξία, ταυτόχρονα προσπαθεί να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα της χώρας και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με όλους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κοινωνικές και πολιτισμικές αυτών των μαθητών. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές αλλά και ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα.

Αναλυτικότερα, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε δυο διακριτά στάδια. Το πρώτο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την έννοια των ρυθμίσεων αλλά και των πραγματικών γεγονότων (υλικότεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας, με αντικείμενο την εκπαίδευση. Το δεύτερο στην διαδικασία και το αποτέλεσμα άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη θέσπιση των κατάλληλων προγραμμάτων που θα διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Έτσι, το σύγχρονο σχολείο αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και διαμόρφωση προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας και της ύπαρξης πλουραλισμού ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την αναπροσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα (Δαμανάκης, 2005, Ζωγράφου, 2003).

Έτσι σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Σημαντικές λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις που κάνουν λόγο για διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αναγκαιότητα εφαρμογής της όχι μόνο στις μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες αλλά και στους αλλοδαπούς που εισέρχονται στην Κύπρο ως μετανάστες και στην κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα για όλους και οφείλει να στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των πληθυσμιακών ομάδων ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής, θρησκευματος και κοινωνικής τάξης. Όταν κατηγοριοποιούμε τους ανθρώπους βάση των παραπάνω κριτηρίων θέτουμε τις βάσεις για ανισότητες και διακρίσεις που διακρίνονται στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και διαταράζουν τη λειτουργικότητά του.

Κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1997) εφαρμόζονται με την επιδίωξη των παρακάτω στόχων.

Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή. Να συμβάλλουν στη διερεύνηση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών, να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία. Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία. Επίσης να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία και να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτές ορίζονται από τον H. Essinger (Μάρκου, 1997) είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, η διευκόλυνση της επικοινωνίας, η καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, η καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, η ενσυναίσθηση, η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, η εκπαίδευση για την ειρήνη. Αναλυτικότερα οι παρακάτω τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν ταυτόχρονα μια παιδαγωγική και ηθική στάση:

1. Ο σεβασμός προς κάθε άλλον άνθρωπο, ανεξάρτητα αν αυτός είναι αλλοδαπός, γυναίκα ή μικρό παιδί. Τα δικαιώματα που ζητάει ο καθένας για τον εαυτό του πρέπει να ισχύουν και για τους άλλους. Αυτός ο σεβασμός ισχύει και ασκείται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής μας ζωής, από τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς μέχρι το αθλητικό ευ αγωνίζεσθε.

2. Η διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου είναι ένα μήνυμα που βοηθάει στην αντιμετώπιση στερεότυπων σκέψεων και άρα την καταπολέμηση προκαταλήψεων. Η διαφορετικότητα του καθενός αποτελείται από διάφορα στοιχεία, εκ των οποίων είναι η πολιτισμική ταυτότητα.

3. Η αλλαγή οπτικών, δηλαδή το να προσπαθεί κανείς να υιοθετήσει την οπτική που έχει ο άλλος για τον κόσμο, προκαλεί το ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους και επιδρά ενισχυτικά στην απόκτηση ευελιξίας, στοιχείο σημαντικό στην συνύπαρξη των ανθρώπων σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις και ιδιαίτερα στον εργασιακό χώρο 4. Συνεργασία και επίλυση συγκρούσεων θεωρούνται ως σημαντική συνεισφορά στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Σε όλους τους κλάδους της ζωής μας είναι απαραίτητη μια συνεργασία χωρίς να προϋποθέτει αυτόματα φιλικές σχέσεις. Πιο σημαντικό σημείο αυτής της συνεργασίας είναι η ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης προσωπικών και πολιτισμικών διαφωνιών και συγκρούσεων (www.ergastirio.ppp.uoa.gr).

Σύμφωνα με τον Fuchs (2001), τα παρακάτω σημεία αποτελούν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη βασική εκπαίδευση απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε παιδιά με ή όχι μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για να ζήσει κάποιος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αφορούν όλους τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μεταξύ αυτών θεωρούνται: η επικοινωνιακή ικανότητα, η συναναστροφή με το «ξένο» και δημιουργικές ικανότητες

για τη σύνδεση διαφορετικών μεταξύ τους αντιλήψεων και για την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψευς και προσανατολισμών στις δικές μας παραστάσεις.

2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμόζεται μόνο σε γιορτές ή οι μαθητές να γνωρίζουν απλώς την κουλτούρα και την ιστορία άλλων «μεμονωμένων» εθνών και εθνοτικών-πολιτισμικών ομάδων, αλλά πρέπει να εμφανίζεται με μια ανάλογη παιδαγωγική θέση σε όλους τους τομείς δράσης, οι οποίοι αφορούν το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών.

3. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί ως αναγκαία αφενός την ένταξη στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αυτό αφορά μεταξύ των άλλων τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού ιδρύματος, την εργασία με τα παιδιά, τη συνεργασία με τους γονείς, ζητήματα διαμόρφωσης χώρου, το ρόλο του εκπαιδευτικού, την ομάδα εργασίας, το άνοιγμα του ιδρύματος τόσο προς τα «μέσα» όσο και προς τα «έξω».

4. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αφετέρου τα δικά της κεντρικά σημεία. Σε αυτά μεταξύ των άλλων ανήκουν: η προώθηση της γλώσσας- προώθηση της μητρικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η συνεργασία με τους γονείς, τόσο με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και χωρίς, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η κοινωνική δράση-συναναστροφή με το ξένο, το διαφορετικό.

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

1. Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy). Μέσω της ενσυναίσθησης προσπαθούμε να κατανοήσουμε, να δούμε και να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας απέναντι στα προβλήματα και στις καταστάσεις που βιώνουν οι άλλοι. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της συμπαράστασης και της συμπάθειας στους προβληματισμούς και στις ιδιαιτερότητες των άλλων.

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, εννοώντας την προώθηση παροχής ίσων ευκαιριών και την κατάργηση οποιονδήποτε διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων (Νικολάου, 2000).

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Για την καλλιέργεια και υιοθέτηση του διαπολιτισμικού σεβασμού απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί «η ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής παράδοσης της κάθε πολιτιστικής ομάδας» (Ζωγράφου, 2003).

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου και της επικοινωνίας μεταξύ των λαών διαφορετικής προέλευσης καταρρίπτονται στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην αμοιβαία αποδοχή, την ισοτιμία των διαφορετικών πολιτισμών και των λαών τους (Νικολάου, 2000).

Προχωρώντας στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης ο Δαμανάκης αναφέρεται σε τρία αξιώματά της:

1. Αξίωμα ισοτιμίας πολιτισμών.

2. Αξίωμα ισοτιμίας διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών. Στο διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης τους και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής αλλά και ο λεγόμενος «ενδιάμεσος πολιτισμός» ο οποίος «είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης λόγω των επιδράσεων της χώρας υποδοχής» (Νικολάου, 2000). Επομένως, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη κατά την «πολιτισμοποίηση» (Ζωγράφου, 2003) των ατόμων και να υιοθετούνται κοινές αποδεκτές αξίες που προάγουν την κοινωνική συνένωση και αλληλεγγύη.

3. Αξίωμα παροχής ίσων ευκαιριών. Κάνοντας λόγο για παροχή ίσων ευκαιριών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή ίδιων δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλα τα παιδιά τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στις κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις. Επομένως, η διαπολιτισμική αγωγή μέσω των αρχών που την διέπουν, εκτός από την παιδαγωγική κατοχύρωση των διαφορετικών εθνικοτήτων, προωθεί τις αρχές της ισότητας και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Ζωγράφου, 1997).

Η ευρωπαϊκή εμπειρία - Η κυπριακή πραγματικότητα

Σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί στρατηγικό στόχο και δίνει τη δυνατότητα της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής και επιστημολογικής φύσης.

- Το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχοντας ως στόχο την εισαγωγή των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Δημοκρατίας, της ανοχής, του αμοιβαίου σεβασμού, του Κράτους Δικαίου και της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, προτείνει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης. Η σημαντικότερη ίσως δραστηριότητα (Μάρκου 1997, 82) του

Συμβουλίου της Ευρώπης συνδέεται με το Πρόγραμμα Νο 7 (1980-1985) για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών. Στο Πρόγραμμα αυτό υιοθετείται μια ευρύτερη οπτική, η οποία ταυτίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αναγνώριση από όλο το μαθητικό πληθυσμό της πολυπολιτισμικής διάστασης των σύγχρονων κοινωνιών.

- Η UNESCO, με αφετηρία τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, αποβλέπει στην εξάλειψη των ανισοτήτων και θεωρεί την εκπαίδευση ως δικαίωμα κάθε ανθρώπου, αλλά και ως υποχρέωση των δημοκρατικών κοινωνιών.
- Η Ευρωπαϊκή Ένωση ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών από τη δεκαετία του '70, όταν κατέστη εμφανές ότι η εγκατάσταση μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες δεν αποτελεί παροδικό φαινόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, προωθούνται, μεταξύ άλλων, προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) ορίστηκε ως Εθνική Μονάδα για τα Τομεακά Ευρωπαϊκά Προγράμματα, όπως το Comenius και το Grundtvig που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία, ενώ ενθαρρύνουν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών.
Ειδικότερα:

- Η δράση Comenius-Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης δίδοντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό τη δυνατότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες διάρκειας 6 εβδομάδων, που πραγματοποιούνται σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα από εκείνη στην οποία διδάσκει. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλουτίζουν τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και διευρύνουν τη γνώση τους γύρω από την ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής εκπαίδευσης.
- Η δράση Grundtvig αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και οργανώνει σεμινάρια σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δημιουργία εκπαιδευτικών σχεδίων προτείνοντας, μεταξύ άλλων, σχέδια διαπολιτισμικής αγωγής.

Ενδεικτικά των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών είναι τα παραδείγματα της Γαλλίας και της Σουηδίας:

(Α) Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 η Γαλλία ακολουθεί πολιτική ενσωμάτωσης, εστιάζοντας την προσοχή της στη γλωσσική επάρκεια που αποκτούν τα παιδιά των

μεταναστών μέσω της παρακολούθησης προπαρασκευαστικών τάξεων ή τάξεων υποδοχής και στη συνέχεια, της ένταξης σε τάξεις κανονικών σχολείων. Ωστόσο, η γαλλική γλώσσα δεν διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα ούτε λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό υπόβαθρο αυτών των μαθητών. Στα χρόνια που ακολουθούν, εφαρμόζονται μέτρα που ενισχύουν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών με την προοπτική να επιστρέψουν στις χώρες προέλευσής τους, ενώ τη δεκαετία 1975-1985 προωθούνται οι εξής ρυθμίσεις που ευνοούν την κοινωνική τους ένταξη:

α. Τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Ενημέρωσης για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αναπτύσσουν συνεργασίες με ερευνητικά κέντρα και Πανεπιστήμια, υποστηρίζουν πολυπολιτισμικού χαρακτήρα αλλαγές στα σχολικά προγράμματα, καταδικάζουν τη «σχολειοποίηση» της γνώσης, βοηθούν τα παιδιά των μεταναστών να αποκτήσουν νέα πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τα εθνοκεντρικά στερεότυπα.

β. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στηρίζονται στην παραδοχή ότι τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά προβλήματα ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία. Έτσι, επιλέγονται συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές στις οποίες εφαρμόζονται εκπαιδευτικά και κοινωνικά προγράμματα εστιασμένα στην άμβλυνση των ανισοτήτων. Μετά το 1985 ο θεσμός εγκαταλείπεται και ενεργοποιούνται προγενέστερες μορφές αντιμετώπισης της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών (Μάρκου 1997, 126-128).

γ. Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας οργανώνονται εξ ολοκλήρου από φορείς της χώρας καταγωγής με βάση διμερείς συμφωνίες και υλοποιούνται υπό την εποπτεία των γαλλικών αρχών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004, 39).

(B) Η Σουηδία αναγνωρίζεται επίσημα ως πολυπολιτισμική κοινωνία και στα μέσα της δεκαετίας του '70 εγκαταλείπει την πολιτική της αφομοίωσης των μεταναστών, προβαίνοντας σε ορισμένες δομικές αλλαγές: πλήρης ισότητα ανάμεσα σε όλους τους κατοίκους της χώρας ανεξάρτητα από τα εθνοτικά τους γνωρίσματα και συμμετοχή των συλλόγων των μεταναστών σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης της Σουηδικής κοινωνίας. Θεωρώντας ότι ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα συνεπάγεται τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών και επηρεάζει δυσμενώς την ένταξή τους, η Σουηδία υιοθετεί την ενεργητική διγλωσσία με προαιρετική αλλά προτεινόμενη φοίτηση (Κεσίσογλου 2007, 32) ενώ πολλοί τοπικοί φορείς οργανώνουν δίγλωσσες τάξεις για παιδιά Σουηδών και μεταναστών με αναλογία 50%, όπως επίσης, τάξεις μητρικής γλώσσας για τα νεαρά μέλη της ίδιας εθνοτικής ομάδας. Προκειμένου να διασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία αυτών των τάξεων, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες της χώρας οργανώνουν από το 1977 σεμινάρια

για τη διδακτική της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών και από το 1988 καθιερώνουν την τετραετή φοίτηση (στις Ακαδημίες) όσων διδάσκουν μητρικές γλώσσες και την παράλληλη ειδίκευσή τους στη διδασκαλία ενός ακόμη γνωστικού αντικειμένου (Μάρκου 1997, 145-148).

Ανακεφαλαιώνοντας, η παρουσίαση της εγχώριας και ευρωπαϊκής εμπειρίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι εξονυχιστική: στόχος της είναι να σκιαγραφήσει τις σημαντικότερες από τις δράσεις που αναπτύσσονται σήμερα προς αυτή την κατεύθυνση στην Κύπρο και άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, οι επιθυμητές αλλαγές στις επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να βρίσκονται σε εμβρυακό στάδιο. Οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων που πραγματοποίησαν ορισμένοι φορείς, έχουν αναδείξει μια σειρά από ελλείψεις και ανεπάρκειες συναφείς με: τη στήριξη αυτών των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς και τις αρχές, την υλικοτεχνική υποδομή, τις στρατηγικές συνέχισης των προγραμμάτων και την ενημέρωση των ενδιαφερομένων.

Θα πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι οι ανακατατάξεις και οι δυσκολίες που επιφέρει η «μετατροπή» της κοινωνίας μας σε πολυπολιτισμική, δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν μόνο στο σχολείο: απαιτούνται καλά σχεδιασμένες και συντονισμένες δράσεις σε πολιτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς τομείς. Επιπλέον, οι σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία μιας ιδεολογίας για την ετερότητα η οποία θα υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και θα υπεισέρχεται σε μια άλλη σφαίρα, αυτή της παιδείας.

Κεφάλαιο 4

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη

Τα παιδιά των διαφόρων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων βρίσκονται αντιμέτωπα με μια σειρά από προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία ανάγονται τόσο στην περίοδο κοινωνικοποίησής τους στις χώρες προέλευσης όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής (Μάρκου 1995).

Κάθε άτομο, ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται, καθώς και την προσωπικότητά του, μπορεί σε ορισμένες χρονικές φάσεις της ζωής του να εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής. Οι αλλοδαποί και πολύ περισσότερο τα παιδιά τους εμφανίζουν δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό διότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μια εντελώς άγνωστη για αυτούς πολιτισμική κατάσταση (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Ένας μαθητής έχει δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, όταν οι δυσκολίες αυτές εμπλέκονται σε έναν περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: στη μαθησιακή διαδικασία, στη σχολική επίδοση του ίδιου του παιδιού και στη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η παραπάνω δυσκολία, ιδιαίτερα στα παιδιά των μεταναστών, εκδηλώνεται με διάφορες συμπεριφορές. Για παράδειγμα, εμφανίζουν διαταραχή της προσοχής, δυσκολεύονται να διεκπεραιώσουν μια εργασία, ονειροπολούν, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν νευρικότητα και έχουν άγχος, μιλούν σπάνια, ενώ αρνούνται να απαντούν σε ερωτήσεις και δεν συμμετέχουν εύκολα σε συζητήσεις (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Αυτή η δυσκολία προσαρμογής έχει τις ρίζες της σε ένα συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον και το ίδιο το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών όσο και με το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, όταν κάποιος μαθητής προέρχεται από ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον και η μητρική του γλώσσα δεν είναι η ίδια με αυτή που μιλούν οι υπόλοιποι συμμαθητές του στη σχολική τάξη, είναι πιθανό, εξαιτίας αυτής της γλωσσικής τους μειονεξίας, να εμφανίσει δυσκολίες προσαρμογής οι οποίες σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην έλλειψη μιας ικανοποιητικής επικοινωνίας με τα άτομα του περιγυρού του (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Επιπλέον, η πλειοψηφία των παιδιών αυτών προέρχεται από χώρες των οποίων το πολιτισμικό παράδειγμα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένο στις χώρες όπου μεταναστεύουν. Η πολιτισμική τους ταυτότητα συχνά απαξιώνεται και όταν η υποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι εχθρική ή αντιμετωπίζεται με ειρωνείες και κοροϊδίες, μπορεί να επηρεαστεί και η στάση του παιδιού απέναντι στη γλώσσα (Νικολάου 2000) και κατ' επέκταση και στην κοινωνία υποδοχής. Το γεγονός αυτό εντείνεται και από την πιθανότητα οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει στη χώρα καταγωγής να μην του είναι χρήσιμες στο νέο αυτό περιβάλλον, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά (Νικολάου 2000).

Ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και το οποίο συμβάλλει στη δυσκολία προσαρμογής τους, είναι και η ξαφνική διακοπή της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, η οποία επιφέρει προβλήματα και στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μία από τις σημαντικές στρατηγικές που εφαρμόζεται από το μαθητή είναι η μεταφορά, η διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Όταν, λοιπόν, διακόπτεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ο αλλοδαπός μαθητής χάνει την παραπάνω δυνατότητα και, συνεπώς, παρεμποδίζεται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Λάγιος et al 2007).

Ακόμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν την κοινωνικοπολιτιστική προέλευση των παιδιών, ούτε τις διαφορετικές βιογραφίες τους. Το αποτέλεσμα είναι να μην κερδίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών, ενώ πολλές φορές διακατέχονται και οι ίδιοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα σε βάρος των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, τα παιδιά χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και βλέπουν τις ελπίδες και τις προσδοκίες τους να διαψεύδονται (Κοτσιώνης Π. (1993): στο Καλούτση Α. 1993). Η κατάσταση δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, όταν αναλογιστεί κανείς ότι και το διδακτικό υλικό κρίνεται ακατάλληλο και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, αφού σε πολλές περιπτώσεις δεν πληρεί τις προϋποθέσεις συγγραφής διδακτικού υλικού για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, επειδή είναι σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικό χωρίς αναφορές σε άλλους πολιτισμούς (Λάγιος et al 2007).

Τέλος, μελετώντας κανείς το πρόβλημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών δεν μπορεί να αγνοήσει το ζήτημα των μειωμένων ή ανύπαρκτων προσδοκιών από μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτά. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια των δύσκολων συνθηκών ζωής των αλλοδαπών οικογενειών, της αδυναμίας τους να καλύψουν

βασικές μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους και της προδιαγραφής από μέρους τους ενός μέλλοντος που θα τα στρέφει περισσότερο σε χειρωνακτικά ή υποβιβασμένα επαγγέλματα ως τη μόνη επαγγελματική διέξοδο που θεωρούν εφικτή γι' αυτά. Η παραπάνω αντίληψη, βέβαια, τείνει τα τελευταία χρόνια να ξεπεραστεί και η αδιαφορία των αλλοδαπών οικογενειών για τη μόρφωση των παιδιών τους αποδίδεται στη διαφορετική νοοτροπία τους, αφού οι περισσότερες προέρχονται από καθεστώτα στα οποία το κράτος ρύθμιζε τα πάντα και, επομένως, την εκπαίδευση των παιδιών (Νικολάου 2000).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συντείνουν, ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όχι μόνο προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον αλλά και κοινωνικής ένταξης, όταν αποφοιτούν από αυτό.

Ισότητα των ευκαιριών στα σχολεία

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, η έννοια της ισότητας των ευκαιριών καταλαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερο χώρο, ενώ έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι την ευθύνη για τη δημιουργία της την έχει το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

«Τρεις διαστάσεις διακρίνονται, όταν γίνεται λόγος για την ισότητα των ευκαιριών, που αφορούν: α) στην αρχική πρόσβαση στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, β) στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και γ) στα μακροχρόνια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και γενικότερα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ισότητας των ευκαιριών στον εργασιακό χώρο και στον κοινωνικό τομέα» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003 σελ. 39).

Ωστόσο, για να υπάρχει πραγματική ισότητα στις ευκαιρίες για τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, οι βασικότερες από τις οποίες είναι οι εξής: Κατ' αρχάς, η διδασκαλία των μαθητών πρέπει να γίνεται στη μητρική τους γλώσσα, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων στο εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα υποδοχής, ενώ η γλώσσα της χώρας υποδοχής πρέπει να διδάσκεται από την αρχή ως δεύτερη γλώσσα, με τρόπο που να διασφαλίζει την επαρκή γνώση και να μην εμποδίζει την πρόοδο στα υπόλοιπα μαθήματα. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών έτσι, ώστε οι μαθητές να μη στερούνται τη δική τους κληρονομιά και να νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους

αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Εκτός αυτού, η γλώσσα, η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης πρέπει να διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς να εκλαμβάνονται ως μαθήματα χαμηλού κύρους ή ως δευτερεύοντα, για να μπορούν να έχουν ίση αξία με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και την ιστορία της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, πρέπει να δίνεται θετική έμφαση στα παραπάνω μαθήματα, σαν ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών και όχι μόνο των μεταναστών. Τέλος, πρέπει να επιδιώκεται εξάλειψη από όλα τα μαθήματα των στοιχείων εκείνων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μειονοτήτων και είναι κατάλοιπα παλαιότερων ιστορικών περιόδων (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Για τους αλλοδαπούς μαθητές το σχολείο δεν είναι απλώς ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την γλώσσα και παιδεία της χώρας που τους υποδέχεται. Είναι τις περισσότερες φορές ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν και την πρώτη επαφή με την κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο η ένταξη των παιδιών αυτών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην κοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για κάθε κράτος (Νικολάου 2000).

Γενικά επικρατεί η άποψη ότι «η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη» (Σούλης 2002 σελ. 114). Πράγματι, αυτό φαίνεται να ισχύει, αφού το παιδί που έχει ενταχθεί ομαλά στην σχολική τάξη και έχει γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές του ως ισότιμο έχει περισσότερες πιθανότητες να τύχει και μιας ομαλής κοινωνικής ένταξης. Σ' αυτό συμβάλει θετικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση που έχουν λάβει τόσο τα παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα όσο και τα παιδιά που ανήκουν στη μειοψηφία.

Συγκεκριμένα, εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται ότι το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών είναι ίσο και μάλιστα προωθεί αυτή την ισότητα, το μειονοτικό παιδί μαθαίνει από μικρό να εκτιμά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της φυλής και της κουλτούρας του, σχηματίζει θετική εικόνα για τον εαυτό του, δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και εξελίσσεται σε συνεργατικό και δημιουργικό μέλος της κοινωνίας. Αυτό είναι δυνατόν να συμβεί, διότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική

πρακτική επιτρέπει στο πολιτισμικά διαφορετικό παιδί να ικανοποιήσει τις βασικές κοινωνικές ανάγκες του μέσα από γεγονότα και εκδηλώσεις της δικής του κουλτούρας (Κατέβας 1998).

Επιπλέον, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δυνατή η ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν στην επικοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές προσφέρουν ψυχολογική στήριξη και βοήθεια στους μαθητές. Για παράδειγμα, η διευκόλυνση των μαθητών να διηγηθούν την ιστορία τους δημιουργεί μια σχέση κατανόησης και σεβασμού με το δάσκαλό τους και συντελεί στη διεύρυνση των συναισθημάτων τους. Εάν ο δάσκαλος προχωρήσει και στις εμπειρίες του μαθητή, τότε δημιουργείται ένα κλίμα μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και κατανόησης και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν καλή ψυχική υγεία (Καραντζίνης και Μαργάρα 2006). Η θετική αυτή εμπειρία που έχει ο μαθητής στο σχολείο του δίνει το κουράγιο και τα εφόδια να επιτύχει και την ομαλή κοινωνική του ένταξη.

Στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική ένταξη των μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών σημαντικό ρόλο παίζει και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός που αναπτύσσει ικανότητες όπως η επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης του αλλοδαπού μαθητή, η αναγνώριση και διαφοροποίηση των συναισθημάτων του με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε ο μαθητής, η χρήση του λεξιλογίου των συναισθημάτων που ταιριάζει στην κουλτούρα του, η ενσυναίσθηση όσον αφορά στις συναισθηματικές του εμπειρίες και η αποδοχή της συναισθηματικής του έκφρασης μπορεί να συμβάλει θετικά στην ένταξή του. Εκτός αυτού, το πνεύμα επικοινωνίας και η συναισθηματική διάθεση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός για τον αλλοδαπό μαθητή και μεταδίδεται κυρίως με μη λεκτικό τρόπο ενισχύει τις προσδοκίες του προς αυτούς τους μαθητές με συνέπεια σε μεγάλο βαθμό αυτές ασυνείδητα να μεταβιβάζονται και να εκπληρώνονται (Καραντζίνης και Μαργάρα 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο αλλοδαπός μαθητής αφενός δεν αισθάνεται αποκλεισμένος λόγω της διαφορετικότητάς του και αφετέρου διαπιστώνει ότι έχει τη δυνατότητα να επιτύχει τους στόχους του, μια διαπίστωση που επιδρά θετικά κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο.

Παράλληλα, οι διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της προώθησης της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον, όπως η εξατομίκευση των μαθημάτων ανάλογα με την εμπειρία του μαθητή, η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στα μαθήματα και οι στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων, ιδιαίτερα μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και των γηγενών, μειώνουν το άγχος που αισθάνονται τα παιδιά αυτά λόγω του διαφορετικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου, προωθούν την κατανόηση της

διαφορετικότητας, προάγουν την υπεύθυνη συμπεριφορά όλων των μαθητών και βελτιώνουν τις διομαδικές πολιτισμικές σχέσεις (Καραντζίνης και Μαργάρα 2006). Έτσι, όταν τα παιδιά ως ενήλικοι πλέον καλούνται να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, έχουν ήδη μάθει να συμβιώνουν αρμονικά και να συνεργάζονται με αποτέλεσμα να μειώνονται οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών.

Τέλος, όπως έχει αποδειχτεί από μελέτη που έγινε στην Ιταλία το 1994, τα άτομα που περνούν από την εκπαιδευτική διαδικασία αποκτούν μια επαρκέστερη γνώση της κατάστασης των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων και κατ' αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι προκαταλήψεις που μπορεί να είχαν εις βάρος αυτών των ομάδων. Εκτός αυτού, μέσω της εκπαίδευσης μεταδίδονται αξίες, όπως η ισότητα, η προσωπική ελευθερία και η ανοχή απέναντι στις διαφορετικές απόψεις και στους διαφορετικούς τρόπους ζωής (Hagendoorn και Nekuee 1999). Έτσι, οι ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά γίνονται ευκολότερα αποδεκτές και εντάσσονται ομαλότερα.

Η κοινωνία οφείλει να είναι πλουραλιστική και ανοιχτή στο διαφορετικό. «Την πραγματικότητα αυτή τα παιδιά και οι έφηβοι δεν μπορούν να την ανακαλύψουν πουθενά αλλού και σε κανέναν άλλον θεσμό τόσο πειστικά όσο μέσα στο σχολείο, διότι αυτό δεν είναι ένας κλειστός και προσωπικός χώρος, όπως η οικογένεια, αλλά παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να πειραματίζεται σε νέα δεδομένα, να αποκτά νέες εμπειρίες» (Σούλης 2002 σελ. 118) και να τις χρησιμοποιεί μελλοντικά για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία.

Κεφάλαιο 5

Ο διευθυντής σχολείου και το έργο του

Οι αλλαγές που έχουν συντελεσθεί τα τελευταία χρόνια στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης και η φιλελευθεροποίηση των ρυθμίσεων σε ό,τι αφορά στις μετακινήσεις των πληθυσμών, επέτρεψαν σε εκατοντάδες χιλιάδες ομογενείς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να μετεγκατασταθούν στην Ελλάδα. Επιπλέον, για πολλούς μετανάστες από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες, χώρες της ανατολικής Ευρώπης, της Μεσογείου, της Ασίας και της Αφρικής, η Ελλάδα αποτελεί ενδιάμεσο σταθμό ή μόνιμο προορισμό. Ταυτόχρονα, αν και σύμφωνα με την ισχύουσα πολιτική, ασυλία χορηγείται με μεγάλη φειδώ στους αιτούντες, οι υφιστάμενες κοινωνικές αξίες καθιστούν την Ελλάδα τόπο φιλοξενίας ατόμων τα οποία ζητούν άσυλο από τις ελληνικές αρχές για να αποφύγουν το διωγμό, την κακή μεταχείριση ή να προστατεύσουν την ίδια τους τη ζωή και τη ζωή των οικείων τους.

Το σχολείο, ως πρωταρχικό κύτταρο της κοινωνίας, διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα. Είναι κοινός τόπος πλέον, ότι τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων πρώτης και δεύτερης γενιάς αναζητούν μέσα από την εκπαίδευση τους δρόμους της πλήρους ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία.

Ως βασικός κοινωνικός θεσμός, η εκπαίδευση βρίσκεται διαρκώς αντιμέτωπη με την ανάγκη προσαρμογής στις κοινωνικές αλλαγές, η δε Πολιτεία στρέφεται στην επιμόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με στόχο την προσαρμογή της γνώσης τους στη σημερινή ιστορική και κοινωνική συγκυρία. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας δεν εγγράφεται μόνο στη μετανάστευση, αλλά και σε κάθε είδους μετακίνηση ατομική ή ομαδική, εθελοντική ή μη, πρόσκαιρη ή μόνιμη, που πραγματοποιείται για λόγους επαγγελματικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, τουριστικούς, περιβαλλοντικούς, προσωπικούς (μεικτοί γάμοι) κ.ά.

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά στρατηγικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων, διότι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, η επιμόρφωσή τους, ως «επανεπίδειξη» (Μηλίγκου 1997, 150) σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη.

Τα παραπάνω απασχόλησαν και εξακολουθούν να απασχολούν γλωσσολόγους, παιδαγωγούς και ερευνητές των Επιστημών του Ανθρώπου και λειτουργούν ως ισχυρό κίνητρο για τον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης - σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Έχουν τεθεί και εξακολουθούν να τίθενται ερωτήματα και να διαμορφώνονται προτάσεις για την ευαισθητοποίηση των διδασκόντων σε θέματα πολυμορφίας, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαφοροποιηθούν οι διδακτικές πρακτικές σε τάξεις όπου οι μαθητές έχουν ανόμοιο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Η διοίκηση είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων). Στην περίπτωση του διοικητικού φαινομένου η επιστήμη συμπληρώνεται από την τέχνη, άρα η διοίκηση είναι επιστήμη και τέχνη. Επιστήμη γιατί διέπεται από ορισμένες αρχές και χρησι-μοποιεί επιστημονικές προσεγγίσεις και τέχνη γιατί παρέχει σε αυτούς που την ασκούν τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας.

Σύμφωνα με τον Brandie (1967 : 9-12) η διοίκηση είναι μία λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες : τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο

Κατά τους Georges et al (1998 : 32), διοίκηση ορίζεται η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων.

Η διοίκηση έχει οριστεί επίσης ως ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του (Montana & Charnov, 1993 : 19).

Επομένως, η ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να ικανοποιεί πλήρως τόσο τους θεωρητικούς όσο και τους επαγγελματίες managers είναι μία δύσκολη υπόθεση (Dawson, 1993 : 5).

Διοίκηση της εκπαίδευσης

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ορίζεται ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών– για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών συστημάτων (γενικότερα) και ιδρυμάτων (ειδικότερα).

Το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης αποβλέπει στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών, στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελεσματικής διοίκησης αποτελούν η κατάλληλη οργάνωση, η προσδιορισμένη δομή και σύστημα ηγεσίας, οι σαφώς προσδιορισμένοι στόχοι, το μέτρο σταθερότητας αλλά και ευελιξίας στις τακτικές και τα προγράμματα, η συνεργασία, ο κατάλληλος μηχανισμός σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων και ο αντικειμενικός τρόπος περιοδικής αξιολόγησης.

Σχεδιασμός – Προγραμματισμός

Ο σχεδιασμός (planning) αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μίας μελλοντικής προσπάθειας. Πρόκειται δηλαδή για μία επιδίωξη του τι θέλουμε να πετύχουμε στο μέλλον σε σχέση με τα μέσα που έχουμε αποφασίσει να δεσμεύσουμε για το σκοπό αυτό.

Ο προγραμματισμός (programming) αναφέρεται στο γενικό πλαίσιο δραστηριότητας ή στο σύνολο των ενεργειών και των μέσων κατάρτισης, εκτέλεσης και προσαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων δράσης.

Προϋποθέσεις ενός καλού σχεδιασμού - προγραμματισμού είναι ο σαφής καθορισμός των στόχων και της εξουσίας, η συμμετοχή όλων των διοικητικών στελεχών, τα αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια-προγράμματα, η ορθή λήψη αποφάσεων και ο καλός συντονισμός.

Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην εκπαίδευση

Στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός διακρίνεται στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, στον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών της εκπαίδευσης και στον καθορισμό της εργασίας που πρέπει να εκτελεστεί για την επίτευξη των στόχων.

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας πραγματοποιείται:

- σε εθνικό επίπεδο μέσω του Υπουργείου Παιδείας και των υπηρεσιών του (στρατηγικός, μακροπρόθεσμος)
- σε περιφερειακό επίπεδο μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης (λειτουργικός, βραχυπρόθεσμος)
- σε σχολικό επίπεδο μέσω των διευθυντών / διευθυντριών και των εκπαιδευτικών των σχολείων (καταμερισμός εργασίας, οργάνωση σχολικής ζωής)

Λήψη αποφάσεων

Σύμφωνα με ερευνητές, απόφαση είναι η διαδικασία επιλογής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη κάποιου στόχου (Simon, 1976; Ζευγαρίδης, 1973; Drucker 1998).

Άλλος ορισμός είναι αυτός που θεωρεί τη λήψη αποφάσεων ως τη διαδικασία που αποβλέπει στη λύση προβλημάτων που έχουν σχέση με τους αντικειμενικούς σκοπούς ενός οργανισμού (Kosiol 1962).

Λήψη αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης

Ουσιαστικά πρόκειται για την εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή, το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που γίνονται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να είναι πολιτικοί, θρησκευτικοί, οικονομικοί ή κοινωνικο-πολιτιστικοί.

Διεύθυνση και Ηγεσία

Διεύθυνση είναι η ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων. Είναι η δυσκολότερη, ίσως, δραστηριότητα της διοίκησης, γιατί έχει να αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί.

Στο πλαίσιο της διεύθυνσης, οι διοικητικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα είναι η εκχώρηση εξουσίας, η παρώθηση (ή υποκίνηση), η επικοινωνία, ο συντονισμός κι ο χειρισμός διαφορών.

Οι τρόποι που μπορεί να ασκηθεί η διοίκηση μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού είναι είτε με τον κλασικό, μέσω επιβολής του διευθυντή στους υφισταμένους του, είτε με το σύγχρονο, μέσω θεληματικής συνεργασίας. Στη δεύτερη περίπτωση, μιλάμε για έναν διευθυντή-ηγέτη.

«Η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Koontz & O' Donnell, 1982:91). Η ηγεσία, δηλαδή, επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων μιας ομάδας με τέτοιο τρόπο, ώστε τα μέλη της να δράσουν με προθυμία για την αποτελεσματική εκπλήρωση των στόχων.

Η ηγεσία δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση, αλλά αποτελεί μέρος αυτής, καθώς εκτός από την αξιοποίηση ανθρώπων και υλικών μέσων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, έχει ως στόχο την ανάγκη για αλλαγή στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων. Δηλαδή, κάποιος θα μπορούσε να είναι διευθυντής χωρίς να είναι ηγέτης, κάποιος θα μπορούσε να είναι ηγέτης χωρίς να ασκεί εξουσία, αλλά για να θεωρηθεί ένας διευθυντής ικανός, θα πρέπει να είναι ηγέτης. Στο εξής, ο όρος ηγέτης θα αναφέρεται στο δίπτυχο ηγέτη-διευθυντή.

Βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι η ύπαρξη ηγέτη, η ύπαρξη μελών ομάδας, η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης και η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων.

Όσον αφορά στον τρόπο χρήσης της εξουσίας από έναν ηγέτη, διακρίνονται οι εξής τρόποι ηγεσίας (Koontz et al., 1980; Θεοφιλίδης, 1994; Μάνος, 1997; Ζαβλανός, 2003; Κέφης, 2005; Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007)

- αυταρχική: πρόκειται για τον ηγέτη που συγκεντρώνει την εξουσία στο πρόσωπό του και είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό των ενεργειών των υφισταμένων, δίνοντας εντολές και επιβάλλοντας κυρώσεις και καθιστώντας το φόβο ως το κίνητρο εργασίας για τους υφισταμένους.
- δημοκρατική ή συμμετοχική: είναι η ηγεσία κατά την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, έπειτα από συζήτηση του ηγέτη με τους υφισταμένους.
- χαλαρή ή εξουσιοδοτική: σε αυτόν τον τρόπο ηγεσίας η εξουσία κι ο έλεγχος μεταβιβάζεται από τον ηγέτη στους υφισταμένους του και ο ίδιος λειτουργεί ως φορέας γνώσης και πληροφοριών που θα βοηθήσουν τους υφισταμένους να δράσουν.

Για να καθοριστεί ένα σύστημα ηγεσίας λιγότερο ή περισσότερο αυταρχικό/ δημοκρατικό/ εξουσιοδοτικό υπάρχουν κάποια κριτήρια κι αυτά είναι η προσωπικότητα του ηγέτη, η ποιότητα και ωριμότητα της ομάδας, η κατάσταση και το περιβάλλον.

Η αποτελεσματικότητα στη διεύθυνση σχολείου

Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας καταδεικνύουν ορισμένες προϋποθέσεις που χρειάζεται να υπάρχουν ώστε να εκπληρώνονται οι στόχοι της ομάδας. Αυτές είναι:

- σωστή κατανομή του έργου, να μοιράζονται δηλαδή οι επιμέρους αρμοδιότητες για την επίτευξη του έργου αυτού στα κατάλληλα άτομα.
- παρακίνηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή συνεχή ενθάρρυνση και θετική ανατροφοδότηση για το αποτέλεσμα των ενεργειών των ατόμων της ομάδας.
- ανοικτή επικοινωνία, τόσο ενδοσχολικά, όσο και με φορείς εκτός σχολικής μονάδας.
- διοικητική ανάπτυξη, δηλαδή ικανότητα διευθέτησης ζητημάτων που άπτονται της διοίκησης.
- χειρισμός διαφορών, δηλαδή η εξυγίανση καταστάσεων που προκαλούν ένταση και συγκρούσεις στα μέλη της ομάδας με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η αποδοτικότητά τους.
- έγκαιρη αντίληψη σχολικής πραγματικότητας, που σημαίνει ότι η ηγεσία γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι συμβαίνει στη σχολική μονάδα και τι τάσεις υπάρχουν εντός κι εκτός της.
- κατάλληλος χειρισμός εξωτερικού περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας καλές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών και με άλλους φορείς ώστε να λειτουργούν επικουρικά χωρίς να παρεμποδίζεται η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Μάρκου 1997, Κεσίσογλου 2007, Νικολάου 2000, Γκότοβος 2003) αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία ήδη έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Πρόκειται για το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Αν και τα μοντέλα αυτά δεν ορίζονται με τον ίδιο τρόπο από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και τις κυβερνητικές αρχές των διαφόρων χωρών, οι βασικές τους αρχές είναι οι εξής:

- **Το αφομοιωτικό μοντέλο** κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Βασική του αρχή είναι η αφομοίωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στην κοινωνία

υποδοχής, έτσι ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη συνοχή του κοινωνικού ιστού. Ακόμη, ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνοτική και θρησκευτική τους ταυτότητα, πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στη διατήρηση του κυρίαρχου (εθνικού) πολιτισμού. Το σχολείο οφείλει, στην περίπτωση αυτή, να εφαρμόζει μια μονοπολιτισμική προσέγγιση.

- **Το μοντέλο ενσωμάτωσης**, έχει ως βασική αρχή ότι η πολιτισμική ετερότητα θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή στο μέτρο που δεν εμποδίζει την ένταξη των μειονοτήτων και δεν θέτει σε κίνδυνο τα πολιτισμικά γνωρίσματα και τα δικαιώματα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.
- **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο** αναγνωρίζει τις πολιτισμικές (γλωσσικές, θρησκευτικές κ.λπ.) ιδιαιτερότητες των μεταναστών και θεωρεί ότι ο σεβασμός και η ανοχή αυτών των ιδιαιτεροτήτων επιτρέπει την κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Επιπλέον, οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου πιστεύουν ότι μια δημοκρατική, πλουραλιστική κοινωνία αναζητά την ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση των συστατικών στοιχείων του πολιτισμού των εθνοτικών ομάδων από τη μια μεριά, και τη γενικότερη αποδοχή των αξιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, από την άλλη. Στην πράξη ωστόσο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναχαιτίζει την πλήρη ένταξη των μεταναστών διότι δεν εκχωρεί σε αυτούς τη δυνατότητα να μετέχουν στη διαδικασία λήψης ουσιαστικών αποφάσεων στις χώρες υποδοχής.
- **Το αντιρατσιστικό μοντέλο** ασκεί κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την απροθυμία της να αμφισβητήσει το κοινωνικό σύστημα και υποστηρίζει ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης, ώστε να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές, φυλετικές ή άλλες διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην προσφορά ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση - ανεξάρτητα από τα εθνοτικά και φυλετικά γνωρίσματα του ατόμου -, τη χειραφέτηση και την απελευθέρωση από εθνοκεντρικά ιδεώδη τόσο των καταπιεζόμενων όσο και των καταπιεστών. Στο μοντέλο αυτό δεν λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική τάξη.
- **Το διαπολιτισμικό μοντέλο** προκύπτει από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των προσεγγίσεων που δίνουν έμφαση στην αφομοίωση των μεταναστών. Μπορεί να θεωρηθεί ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου που επιφέρει αποτελέσματα αντίθετα από τις επιδιώξεις των μειονοτήτων, οι οποίες

διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή, παρά περιχαράκωση, στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών όπου εγκαθίστανται (Νικολάου 2000, 129). Αναπτύσσεται τη δεκαετία του '80, «υπόσχεται εναλλακτικές προτάσεις, ανατρέποντας το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και διατυπώνει καινούρια άποψη για τις διαδικασίες διαμόρφωσης ενός νέου πολίτη, ικανού να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά τις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του» (Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. 1994, 9). Η άποψη αυτή παραπέμπει στο διάλογο και τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ο όρος διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται αρχικά από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO σε κείμενα για την εκπαίδευση των εθνοτικών/μεταναστευτικών ομάδων και δηλώνει μια δυναμική διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ των ομάδων αυτών. Ο Helmut Essinger αναφέρεται σε τέσσερις βασικές αρχές:

- την ενσυναίσθηση, την κατανόηση δηλ., των προβλημάτων και της διαφορετικότητας με την τοποθέτηση του Εαυτού στη θέση του Άλλου,
- την αλληλεγγύη και τη συλλογική συνείδηση, που υπερβαίνουν τα όρια των ομάδων και των κρατών και καταπολεμούν την κοινωνική ανισότητα,
- το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα με άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, και
- την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται ως το πλέον δημοκρατικό διότι αποδέχεται και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ευνοεί τη συνεργασία τους και σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους (Μάρκου 1995, 150-173). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή δεν αφορά μόνο σχολεία με παρουσία παιδιών μεταναστών, ούτε είναι συνυφασμένη με ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο. Αφορά κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο, διότι συνδέεται με την αγωγή στη δημοκρατία. Αντίθετα, η μονοπολιτισμική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία ή η Γλώσσα, κάθε άλλο παρά βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες ή να προετοιμαστούν για την προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης.

Η Δημιουργία Φυλετικής και Εθνικής Ταυτότητας στους Μετανάστες Μαθητές

Η δημιουργία φυλετικής και εθνικής ταυτότητας για τους μετανάστες μαθητές αποτελεί σίγουρα μια πολύπλοκη διαδικασία. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την επιρροή των γονέων στο σπίτι, οι οποίοι προσπαθούν να διατηρήσουν συνήθως την εθνική ταυτότητα και την κουλτούρα. Έξω από το σπίτι, το σχολείο ή τη γειτονιά, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μεγάλες προκλήσεις σε σχέση με τα άλλα παιδιά, λόγω της διαφορετικότητας του. Μήπως η γρηγορότερη ένταξη του στο σύνολο θα κάνει τη διαφορετικότητα λιγότερο ορατή στα μάτια των άλλων και κατ' επέκταση, λιγότερο δύσκολη την καθημερινότητα; Η μία όψη του νομίσματος λοιπόν, δίνει την επιλογή διατήρησης της εθνικής ταυτότητας των γονέων τους, των λεγόμενων «Black immigrants», ενώ η άλλη όψη, δίνει την επιλογή όρων όπως «Americans», «Black Americans» και «Ethnic Americans» (James, 1997).

1.3 Η Ακαδημαϊκή Επίδοση των Μεταναστών Μαθητών

Όπως συμβαίνει σε πολλές χώρες του κόσμου, έτσι και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η διαφορετικότητα σε κάθε τάξη διευρύνεται. Ο πληθυσμός των μεταναστών παιδιών υπολογίζεται ότι θα αυξηθεί μέσα στις επόμενες δεκαετίες, με αφήξεις νέων μεταναστών και γεννήσεις από τους υφιστάμενους μετανάστες (Hernandez, 2004). Επιπλέον, η πολιτισμική απόσταση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στα Αμερικανικά σχολεία αυξήθηκε και θα συνεχίσει να αυξάνεται (Ladson-Billings, 1999), αφού οι μελλοντικοί διδάσκοντες-φοιτητές στα διάφορα Τμήματα Επιστημών της Αγωγής, δεν έχουν μεγάλη γνώση και εμπειρία στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Sleeter, 2001). Η ανάγκη λοιπόν για πολυπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία, ιδιαίτερα για νεοαφιχθείς μετανάστες μαθητές, καθίσταται επιτακτική, αφού, αν βιώσουν θετικές ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές εμπειρίες, θα μπορέσουν να ενταχθούν πιο ομαλά στο σύνολο και να υιοθετήσουν καλύτερα στοιχεία τα οποία «απαιτούνται» στην νέα καθημερινότητα. Αν δε, συνοδευτεί με ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον, τότε η ακαδημαϊκή επιτυχία και όχι μόνο των παιδιών αυτών, θα είναι μεγαλύτερη (Heikinheimo & Shute, 1986). Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών φαίνεται ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η έλλειψη γνώσης της Αγγλικής γλώσσας, ακόμα και για παιδιά πρώτης και δεύτερης γενιάς (Glick & Hohmann-Marriott, 2007). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά οικογενειακούς παράγοντες όπως η στήριξη από τους γονείς, η διάρκεια παραμονής στη νέα χώρα, το κοινωνικοοικονομικό στάτους και οι προσδοκίες των γονέων (Glick & White, 2003, Kao, 2004, Lutz, 2007). Ο τρίτος παράγοντας έχει να κάνει με τα προβλήματα τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, όπως η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος και η μοναξιά (James, 1997), ενώ ο

τέταρτος έχει να κάνει με τα προβλήματα προσαρμογής στην τοπική κουλτούρα, σε σχέση με την κουλτούρα των γονέων τους, τα οποία επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών (Din, 2006). Σύμφωνα με τον (2006), τα παιδιά των μεταναστών γνώριζαν καλύτερα την Αγγλική γλώσσα, σε σχέση με τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να έχουν αλληλεπίδραση με ντόπιους μαθητές και φίλους τους. Αντίθετα, οι γονείς παρέμεναν σταθεροί στις φιλίες και τις γνωριμίες τους με άτομα από την ίδια χώρα προέλευσης. Σε μια προσπάθεια να επιβιώσουν στην καθημερινότητα τους στο σχολείο, οι μετανάστες μαθητές επιστρατεύουν διάφορους μηχανισμούς αντιμετώπισης των αρνητικών εμπειριών. Έμαθαν να αγνοούν διάφορα γεγονότα και καταστάσεις, κρατούν για τον εαυτό τους συναισθήματα και καταστάσεις, ενώ ψάχνουν για κοινωνική υποστήριξη, ή στηρίζονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον για να βρουν υποστήριξη και κατανόηση. Για παράδειγμα ο Traore (2006) ανέφερε δύο τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών εμπειριών της καθημερινότητας. Μερικοί μαθητές αγνοούσαν διάφορα γεγονότα και καταστάσεις και κρατούσαν κάποια πράγματα για τον εαυτό τους, ενώ άλλοι επικεντρώνονταν στον πρωταρχικό σκοπό για τον οποίο πήγαιναν στο σχολείο, χωρίς να επιτρέπουν στο οποιοδήποτε εμπόδιο να μπει στο δρόμο τους. Άλλοι ερευνητές στο χώρο (Yea & Inose, 2002), δήλωσαν ότι οι μετανάστες μαθητές έψαχναν κοινωνική υποστήριξη, ή στηρίζονταν στο οικογενειακό τους περιβάλλον για την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας. Σειρά ερευνών (Ogbu, 1991, Trueba, 1988) προσπάθησε να δώσει εξήγηση στην ακαδημαϊκή αποτυχία των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο, επειδή η αλληλεπίδραση με τους δασκάλους στο σχολείο, με βάση την κουλτούρα, δεν έχει νόημα για αυτά τα παιδιά. Οι δάσκαλοι επιμένουν στην ισχύουσα κουλτούρα της χώρας, την οποία πολλές φορές έρχονται να επιβάλουν, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την κουλτούρα και το παρελθόν των παιδιών. Σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο διδάσκοντας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τόσο την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο νέο γι' αυτά περιβάλλον, όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Gay, 2000).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, βασικό ρόλο παίζουν οι διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, και είναι ενδιαφέρον ότι η έρευνα των Sparks, Butt & Pahnos (1996) έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών σε αστικές και σε αγροτικές περιοχές σχετικά με το πώς προσεγγίζουν τα συγκεκριμένα στοιχεία. Έτσι, οι πρώτοι φαίνεται να κατανοούν καλύτερα τη σημασία του σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος που να λαμβάνει υπόψη του την εθνική ποικιλότητα, ενώ οι δεύτεροι, αν

και εκτιμούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνα τα έθιμα και τις παραδόσεις των διαφορετικών πολιτισμών τα οποία συνέβαλλαν στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης, δεν είχαν στο μυαλό τους κάποιο συγκεκριμένο πλάνο για την ανάπτυξη και την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Harrison, Carson & Burden (2010). Σε μια άλλη έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις σχετικές γνώσεις εκπαιδευτικών που δούλευαν με μεξικανικής προέλευσης μαθητές (Tabb & Joopko, 2005) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν θετικές στάσεις και σχετικά υψηλά επίπεδα γνώσεις σχετικά με τον μεξικανικό πολιτισμό, ενώ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδακτική πράξη έπαιξε η λειτουργική γνώση της ισπανικής εκ μέρους των διδασκόντων. Εξάλλου, η έρευνα των Harrison κ.ά. (2010) έδειξε ότι οι έγχρωμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο επαρκείς σε διαπολιτισμικό επίπεδο απ'ό,τι οι λευκοί συνάδελφοί τους. Στην έρευνα των Cheryator κ.ά. (2000) φάνηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση σχημάτιζαν ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου ανήκαν οι εκπαιδευτικοί που δε δεσμεύονταν να την εφαρμόσουν και στο άλλο αυτοί που εφάρμοζαν την εκπαίδευση της συμπερίληψης. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ελλιπείς γνώσεις και εμπειρίες πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και εξέφραζαν την ανάγκη για σχετική εκπαίδευση και προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τα οποία θα σχετίζονται με ζητήματα διαφορετικότητας και θα προάγουν τη διάχυση πληροφοριών για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία. Γενικότερα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση αλλά όχι και κάποιο συγκεκριμένο πλάνο για την ανάπτυξη και την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής (Choi & Cheryator-Thomson, 2011).

Τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο πρέπει για τη διδασκαλία του μαθήματος να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες μέθοδοι και τα μέσα ώστε να περνούν τα ανάλογα μηνύματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής να καλλιεργήσει τον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών του συστηματικά και προγραμματισμένα μέσα από το μάθημα του. Μερικές από αυτές τις δεξιότητες και στάσεις, σύμφωνα με τους Danish, Petitpas & Hale (1992), είναι δεξιότητες ζωής. Ας μη ξεχνάμε ότι οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αναπτυχθούν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όχι μόνο μέσω ειδικών για τον σκοπό αυτό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας αλλά και μέσω του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου γενικότερα (Patrick, Ward & Crouch, 1998).

Δυστυχώς, σύμφωνα με τον Strand (1996), τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, με αποτέλεσμα να μην έχουν νόημα και αξία για αρκετούς μαθητές. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα δε δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιπλέον εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με ομάδες διαφορετικές από αυτή στην οποία ανήκουν καθώς και να κατανοήσουν την οπτική των άλλων ομάδων (Butt & Pahnos, 1995). Εννοείται ότι σε πρακτικό επίπεδο, δεν αρκεί να λέμε γενικά ότι θα θέλαμε ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής που να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν να συνυπάρχουν αρμονικά ακόμα κι αν προέρχονται από διαφορετικές εθνικές ή κοινωνικές, ή διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα (Cheryattor-Thomson κ.ά., 2008) αλλά και να το περιγράψουμε με ακρίβεια (Banks, 2002). Περίπτωση εφαρμογής ενός συγκεκριμένου τέτοιου προγράμματος αποτελεί το πρόγραμμα δημοτικών (ethnic) χορών που εφάρμοσαν οι McGreevy-Nichols & Scheff (2000), ενώ σημαντική ήταν και η μελέτη του Prevots (1991), η οποία, αναδεικνύοντας τις σχέσεις και τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ καλλιτεχνών του δυτικού και μη κόσμου, συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος για ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα συμπερίληψης στον τομέα του χορού ή της Φυσικής Αγωγής γενικότερα.

Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αφορά σε επικοινωνιακές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, τη διαφορετικότητα και πολυφωνία που υπάρχει στα σχολεία μας, και την ανάγκη να αντιληφθούμε ότι άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα έχουν διαφορετικά πολιτιστικά πρότυπα, πρακτικές και προσδοκίες. Δεδομένου ότι ο πολιτισμός επηρεάζει κάθε πτυχή της ζωής μας—από το ντύσιμο μέχρι τις συναλλαγές μας—χρειάζεται να αναπτύξουμε ορισμένες συμπεριφορές και δεξιότητες για να επιτύχουμε ως παγκόσμιοι πολίτες, στην χώρα μας ή στο εξωτερικό. Αυτές οι δεξιότητες καθιστούν τα άτομα ικανά να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και με αποδεκτό τρόπο σε μια ομάδα της οποίας τα μέλη έχουν διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, τρόπους σκέψης και πράξης, προσέγγισης της πραγματικότητας και συμπεριφορές. Ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι παρεξηγημένος και αυτό γιατί συνδέθηκε με την σύγχρονη ιδέα της παγκοσμιοποίησης—ως όρος ο οποίος έχει δημιουργηθεί από τους λίγους και τους δυνατούς και αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη εκδοχή διεθνούς οικονομικής ενοποίησης για εξυπηρέτηση ιδίων οικονομικών συμφερόντων παρά ως όρος που αναφέρεται στη συνένωση των ανθρώπων και στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Chomsky, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει η τάση ισοπέδωσης της διαφορετικότητας και η αίσθηση ότι απειλούνται τα

διακριτά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εθνικά χαρακτηριστικά, τα ήθη και τα έθιμα των ανθρώπων. Ο τρόπος με τον οποίο ο διαπολιτισμός εφαρμόστηκε, ή επιβλήθηκε, μέσα από την παγκοσμιοποίηση, της οποίας τα κίνητρα στις μέρες ήταν καθαρά οικονομικά, έκανε τις διάφορες ομάδες ανθρώπων να νιώθουν ότι παραβιάζεται η πολιτισμική τους υπόσταση, τα ήθη, τα έθιμα και οι αξίες τους. Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα εξαφανίζονται τα θετικά στοιχεία του όρου διαπολιτισμός. Πρόκειται για στοιχεία τα οποία μπορούν να φέρουν τους ανθρώπους, ακόμα και με την ίδια κουλτούρα, πιο κοντά και τα οποία μπορούν να συνοψιστούν ως η ικανότητα να σεβόμαστε τους άλλους ανθρώπους και το ποιο είναι, μακριά από την αίσθηση ότι κινδυνεύει ο ένας από την ύπαρξη του άλλου, ακριβώς γιατί και οι άλλοι έχουν την ικανότητα να σεβαστούν τη δική μας ύπαρξη, τα ήθη, τα έθιμα και την διαφορετικότητα. Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να συμβάλει στην ενσυναίσθηση, στην εμπάθεια, στην κατανόηση και στην αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων. Ενώ επιφανειακά οι πολιτιστικές διαφορές φαίνεται να εξαφανίζονται με την παγκοσμιοποίηση, οι υποκρυπτόμενες αξίες μιας κοινωνίας παραμένουν (Cross-cultural communication, 2007b). Η σημασία της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν ελαχιστοποιείται με την παγκοσμιοποίηση. Αντίθετα, η δραστηριοποίηση των ανθρώπων σε διεθνές επίπεδο καθιστά τις διαπολιτισμικές δεξιότητες ζωτικής σημασίας προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ας αναλογιστούμε πόσο συχνά λέμε την φράση ‘δεν ξέρω τι εννοείς’ (Prigent, 2013). Η ανάγκη να μιλούμε την ίδια γλώσσα, τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά, είναι μεγάλη. Πρόκειται για την ανάγκη να καταλαβαίνουμε το άλλο άτομο ακόμα και αν αυτό προέρχεται από την ίδια κουλτούρα και πολιτισμική ομάδα με την δική μας. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες και οι διαστάσεις τους Η πολιτισμική νοημοσύνη (cultural intelligence) είναι ένα σημαντικό βήμα προς την διαπολιτισμική δεξιότητα. Η ανάπτυξη της πολιτισμικής νοημοσύνης και η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες για επιτυχία στον τόπο του και σε μια άλλη χώρα (Cross-cultural communication, 2007a). Για να γίνει κατανοητή η έννοια διαπολιτισμικές δεξιότητες και η ανάγκη για καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων πρέπει να οριοθετηθούν κάποιες συναφείς έννοιες όπως είναι ο πολιτισμικός φακός, ο πολιτισμός, η κουλτούρα και η νοοτροπία. Ο ‘πολιτισμικός φακός’ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο. Συγκεκριμένα, οι 91 άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο μέσα από τον δικό τους φακό, δηλαδή μέσα από τις δικές τους πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Αυτός ο φακός επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συναλλάσσονται μεταξύ τους και επιλύουν προβλήματα. Στο πιο βασικό επίπεδο, η ερμηνεία του κάθε ατόμου για τον κόσμο είναι

διαφορετική, αλλά με βάση τις ομάδες στις οποίες ανήκουμε—εθνικές, περιφερειακές, τοπικές, επαγγελματικές, οικογενειακές— μοιραζόμαστε κάποιες ερμηνείες με τους άλλους. Ο πολιτισμός αναφέρεται στο σύστημα πεποιθήσεων και αξιών το οποίο συμερίζεται μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Πολιτισμός σημαίνει ότι εμείς και οι άλλοι αναμένεται να συμμορφωνόμαστε με ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς ως συνέπεια του ότι ανήκουμε σε ορισμένες ομάδες. Ενώ ο όρος κουλτούρα πολλές φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του όρου πολιτισμός, στην πραγματικότητα είναι υποσύνολό του. Αναφέρεται στην ιδέα της μοναδικότητας και της ενότητας μιας δεδομένης κοινωνίας. Σημαίνει την καλλιέργεια του πνεύματος, την παιδεία αλλά και το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός κοινωνικού συνόλου. Διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να υπάρχουν όχι μόνο μεταξύ των εθνών, αλλά ακόμη και ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας, μιας οικογένειας, ακόμα και ανάμεσα στα άτομα που βρίσκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο. Οι διαφορές μπορεί να είναι ηθικές, εθνικές, γεωγραφικές, ιστορικές, πολιτικές ή θρησκευτικές. Η νοοτροπία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το μυαλό του κάθε ανθρώπου, δηλαδή στον τρόπο σκέψης. Ο ιδιαίτερος τρόπος σκέψης ενός ατόμου, μιας ομάδας, ενός λαού είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, των φοβιών και των προκαταλήψεων που τελικά καθορίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση των ατόμων ή των ομάδων. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο από γνωστικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Abbe, Gulick, & Herman, 2007). Πρόκειται για την ικανότητα να επικοινωνούμε επιτυχώς με τους ανθρώπους των άλλων πολιτισμών κάτι που προϋποθέτει την κατανόηση των στάσεων και των τρόπων σκέψης των άλλων ανθρώπων και την ικανότητα έκφρασης του δικού μας τρόπου σκέψης. Ένα άτομο που έχει διαπολιτισμικές δεξιότητες κατανοεί, στις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους ανθρώπους, τις πολιτισμικά συγκεκριμένες αντιλήψεις, σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις τους. Η γνώση για άλλους πολιτισμούς και για τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων, η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων ανθρώπων, η αυτοπεποίθηση, δηλαδή η γνώση των δικών μας επιθυμιών, δυνατών σημείων και αδυναμιών και η συναισθηματική σταθερότητα, καθώς επίσης και η πολιτιστική ταυτότητα, δηλαδή η γνώση της κουλτούρας ενός ατόμου, αποτελούν χαρακτηριστικά και βασικές προϋποθέσεις των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Μια σειρά από δυνατότητες των ανθρώπων, εφόσον αυτές μετατραπούν σε δεξιότητες και στάσεις, όπως είναι οι πιο κάτω, μπορεί να διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους αναλόγως του τύπου της αλληλεπίδρασης (INCA, 2004). Πρώτον, είναι η ανοχή της αμφισημίας, η οποία

αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δεχτεί έλλειψη σαφήνειας και να είναι σε θέση να ασχοληθεί με διφορούμενες καταστάσεις επικοινωνιακά. Δεύτερον, η ευελιξία στη συμπεριφορά αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε διαφορετικές απαιτήσεις και καταστάσεις. Τρίτον, η επικοινωνιακή συναίσθηση αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να προσδιορίσει και να χρησιμοποιήσει επικοινωνιακές συμβάσεις των ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και να τροποποιήσει τις δικές του μορφές έκφρασης αντίστοιχα. Τέταρτον, η ανακάλυψη της γνώσης αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να αποκτήσει νέες γνώσεις του πολιτισμού και της πολιτιστικής πρακτικής και να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση σε πραγματικό χρόνο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Πέμπτον, ο σεβασμός της 92 διαφορετικότητας αναφέρεται στην περιέργεια και στη διαφάνεια, καθώς και στην προθυμία του ατόμου να αναστείλει τη δυσπιστία για τους άλλους πολιτισμούς και την πίστη για τη δική του. Τέλος, η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί διαισθητικά τι σκέφτονται άλλοι άνθρωποι και πώς αισθάνονται σε δεδομένες καταστάσεις. Κάποια άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην βιβλιογραφία είναι η πολιτισμική εμπειρία, η εξυπνάδα, η αναγνώριση / εκτίμηση, ο αλφαριθμητισμός, η προσαρμοστικότητα, το υπόβαθρο, η εμπειρία, οι ικανότητες, η συναίσθηση, η ευφυΐα και η κατανόηση (Selmeski, 2007). Πολλές από αυτές τις δεξιότητες λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Με βάση τη βιβλιογραφία έχουν αναγνωριστεί περίπου ογδόντα-έξι εργαλεία αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Fantini, 2006). Από μια λίστα δέκα έγκυρων και αξιόπιστων ποσοτικών εργαλείων (Abbe, Gulick, & Herman, 2007), μέσα από δοκιμές και παρατηρήσεις, έχουν εντοπιστεί τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ως σημαντικά για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, είτε ως υφιστάμενη είτε ως δυνάμει ικανότητα: η ανοχή της αμφισημείας, το να είμαστε ανοικτοί να γνωρίσουμε άλλους ανθρώπους, η ευελιξία στη συμπεριφορά, η συναισθηματική σταθερότητα, η παρακίνηση για να κάνουμε κάτι, η ενσυναίσθηση, η μετα-επικοινωνιακή ικανότητα και η πολυκεντρικότητα. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στηρίζεται ως επί το πλείστον στις εμπειρίες του ατόμου, καθώς το άτομο επικοινωνεί με διαφορετικούς πολιτισμούς. Κατά την αλληλεπίδραση με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, το άτομο βιώνει ορισμένα εμπόδια που προκαλούνται από τις διαφορές στην πολιτιστική κατανόηση μεταξύ των δύο ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες. Αυτά τα εμπόδια και οι εμπειρίες μπορεί να παρακινήσουν το άτομο να αποκτήσει τις δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να επικοινωνήσει την άποψή του σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και εθνικότητα. Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν διενεργείται στο κενό αλλά αλληλοσυνδέεται και αλληλοδιαπλέκεται με δύο άλλες

ξεχωριστές ικανότητες, αυτές της γλωσσομάθειας και της περιφερειακής γνώσης (όπως δείχνει ο Πίνακας 1). Υιοθετώντας τη θεωρία της στοχοθεσίας του Benjamin Bloom για την ανάπτυξη του ατόμου στον γνωσιολογικό και συναισθηματικό τομέα (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1973), μπορεί να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενώ αρχικά οι τρεις κύκλοι, της διαπολιτισμικής ικανότητας, της γλωσσικής επάρκειας και της τοπικής γνώσης εμφανίζονται σχεδόν ανεξάρτητοι, ακολούθως αυτοί αρχίζουν να συμπίπτουν. Καθώς διευρύνουμε και εμβαθύνουμε στις γνώσεις και τα συναισθήματά μας περνώντας από τα διάφορα στάδια του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα, τόσο περισσότερο εσωτερικεύουμε στοιχεία της άλλης κουλτούρας και την συμπεριλαμβάνουμε στο δικό μας αξιολογικό σύστημα και παράλληλα αυξάνεται η (γνωστική) κατανόηση και η (συναισθηματική) ενσυναίσθησή μας προς την άλλη κουλτούρα.

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες στα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι μέρος ενός ευρύτερου φάσματος και πλέγματος δεξιοτήτων που απαιτούνται από τον ανθρωπιστή, εύελικτο, εφευρετικό, καινοτόμο, επιχειρηματικό, στοχαστικό, ακτιβιστή, δημοκρατικό και με κριτική και δημιουργική σκέψη μελλοντικό πολίτη και οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος στο σχολείο. Τέτοιες ευρύτερες δεξιότητες προσπαθούν να επιτευχθούν, για παράδειγμα, μέσα από μαθήματα όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με γνώσεις και στάσεις προς το περιβάλλον και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, μεταξύ άλλων.

Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ) (ΥΠΠ, 2010) της Κύπρου εντοπίζουμε σε διάφορα σημεία λέξεις, έννοιες και φράσεις, οι οποίες είτε παραπέμπουν άμεσα στην διαπολιτισμική ικανότητα είτε καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξής της. Οι πολίτες μας πρέπει να είναι πάνω από όλα ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες που εμπνέονται από σεβασμό για την αξία του ανθρώπου καθαυτή και κοινωνική αλληλεγγύη. Αυτοί οι μεγάλοι στόχοι πρέπει να επιτευχθούν στα πλαίσια του ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου όπου οι μαθητές θέλουν και χαίρονται να μαθαίνουν και μαθαίνουν πώς και γιατί πρέπει να είναι ενεργοί πολίτες. Σε αυτό το σχολείο οι πολίτες αποκτούν ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων, ώστε να κατανοούν και να ερμηνεύουν το γύρω τους κόσμο, να επικοινωνούν ισότιμα και δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους, να διαμορφώνουν

τη ζωή τους με τη βοήθεια των επιστημονικών και πολιτιστικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας και να θέλουν να συμβάλουν στο να γίνει ο κόσμος καλύτερος, ο καθένας όπου επιλέγει. (Δημητρίου, 2010, σ. 3).

Μιλώντας λοιπόν για ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες, οι οποίοι διέπονται από σεβασμό προς την αξία του ανθρώπου, την ανάγκη κατανόησης, παρατήρησης και ερμηνείας του κόσμου γύρω μας, την ισότιμη και δημιουργική επικοινωνία με τους συνανθρώπους μας και την ατομική συμβολή και ευθύνη του καθενός μας στη βελτίωση του κόσμου μας αξιοποιώντας τα επιστημονικά και πολιτιστικά επιτεύγματα της ανθρωπότητας.

Τα στοιχεία που μας επιτρέπουν να ζήσουμε σε μια σύγχρονη και πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η επιστημονική, δημιουργική και κριτική σκέψη, η ανοικτομυαλοσύνη, η συνεργασία, η συμβίωση και ο σεβασμός του διαφορετικού. Ο Κύπριος και ο Ευρωπαίος πολίτης του 21ου αιώνα θα πρέπει να είναι επιστημονικά σκεπτόμενος και δημιουργικός, να διαθέτει κρίση και ανοικτό μυαλό, να έχει καλή γνώση και να κάνει συνετή χρήση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, να μπορεί να συνεργάζεται και να συμβιώνει, να αναγνωρίζει και να σέβεται το διαφορετικό και τέλος να αντλεί από τη δική του παράδοση την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να ζει σε μια σύγχρονη και πολυπολιτισμική κοινωνία. (Δημητρίου, 2010, σσ. 3-4). Τα ίδια τα Αναλυτικά Προγράμματα καταδεικνύουν την ανάγκη για διαπολιτισμικές δεξιότητες καθώς ορίζουν ως στόχουν πως οι μαθητές πρέπει “να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους και να τα μεταβάλλουν προς όφελος της κοινωνίας”, “να επικοινωνούν ισότιμα και δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους και να διαμορφώνουν τη ζωή τους με τη βοήθεια των επιστημονικών και πολιτιστικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας”, “να χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρησία και κοινωνική υπευθυνότητα και να εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης”, “να διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και να διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών”, “προθυμία και ικανότητα για συλλογική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών” και “ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας” (ΥΠΠ, 2010, σσ. 5-6).

Επίσης η χρήση των όρων δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο παραπέμπει στην συμπερίληψη όλων των ανθρώπων, στην ένταξή τους, στον σεβασμό της αξιοπρέπειας, στην αποδοχή, στην αλληλεγγύη, στη συμφιλίωση και στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων

των παιδιών και των πολιτών. Τα πιο πάνω θα πρέπει να λειτουργούν στο πλαίσιο ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου. Με τον όρο ‘ανθρώπινο’ εννοούμε εκείνο το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δε στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δε δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Είναι ένα σχολείο απόλυτου σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, και επιπλέον ένα σχολείο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να είναι χαρούμενα και ευτυχισμένα. Με τον όρο ‘δημοκρατικό’ εννοούμε εκείνο το σχολείο στο οποίο όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, θα αποκτούν όλα εκείνα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν σήμερα το μορφωμένο άνθρωπο: ένα σχολείο που θα προσφέρει μορφωτικά αγαθά προσαρμοσμένα στη ‘ζώνη επικείμενης ανάπτυξης’ του κάθε παιδιού, αρνούμενο να τα κατατάξει σε κατηγορίες και αντιθέτως αποδεχόμενο τη θεμελιώδη αρχή ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό και συνεπώς χρειάζεται ανάλογη αντιμετώπιση. (ΥΠΠ, 2010, σ. 6).

Εκτός από το σχολείο η καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι πλέον επιδίωξη και των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων. Με μια ολοένα αυξανόμενη τάση για κινητικότητα στον κόσμο της εργασίας, η ανάγκη για διαπολιτισμική επικοινωνία και πολιτισμική συνείδηση είναι μεγαλύτερη από ποτέ. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τους αποφοίτους των πανεπιστημίων οι οποίοι εισέρχονται στο ‘παγκόσμιο χωριό’, στο οποίο πρέπει να μπορούν να ζουν, να εργάζονται και να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους. Η διεθνοποίηση πολλών προγραμμάτων σπουδών είναι μια ευκαιρία να αναπτύξουν οι φοιτητές τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες στο πανεπιστήμιο (Intercultural skills, 2009). Κάποια προγράμματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα το πρόγραμμα Erasmus της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν αναπτυχθεί για να παρέχουν στήριξη και καλύτερο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης στους φοιτητές και στο προσωπικό τους. Επίσης, υπάρχουν πολλά προγράμματα που σχεδιάζονται βάσει καλών πρακτικών διαπολιτισμικής κοινωνικής αποτελεσματικότητας, όπως είναι για παράδειγμα το EXCELL Intercultural Skills Programms, που παρέχουν σε νεοεισερχόμενα άτομα σε μια κουλτούρα τα εφόδια για τη δημιουργία αποτελεσματικής διαπολιτισμικής κοινωνικής σχέσης για σκοπούς εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιτυχίας (Butts, 2001).

Εκπαιδευτική πολιτική και γλωσσική ετερότητα

Η εκπαιδευτική πολιτική, όπως είναι γνωστό, χαράζεται σε διεθνές επίπεδο, αλλά και σε τοπικό – κρατικό (Ζμας, 2007). Σε διεθνές επίπεδο οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η

ΟΥΝΕΣΚΟ, η Παγκόσμια Τράπεζα και το Συμβούλιο της Ευρώπης αναδιαμορφώνουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθούν και παράλληλα στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις γλώσσες (Τσαούσης, 2007). Όσον αφορά στην Κύπρο - κρατικό επίπεδο- έχουν γίνει προσπάθειες τα τελευταία χρόνια, κυρίως από το 2004 και εξής, για τη συστηματική διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στους σχολικούς οργανισμούς από μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Από αυτές ξεχωρίζουν το «Πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και το «Πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για παιδιά επαναπατρισθέντων, παλιννοστούντων και άλλα αλλόγλωσσα παιδιά» για μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008), καθώς επίσης το «Πρόγραμμα ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), όπως και το «Πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» σε δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια και τεχνικές σχολές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ο σωστός συνδυασμός των προσπαθειών αυτών σε διεθνές και τοπικό επίπεδο δύναται να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα των προσπαθειών για σχολική βελτίωση (Huber & Pashiardis, 2008).

1.2 Μορφές ηγετικής συμπεριφοράς και γλωσσική ετερότητα Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της έμφασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική αποτελεσματικότητα το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην ηγεσία και στην επίδρασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010· Brauckmann & Pashiardis, 2010). Υπάρχουν διάφορες μορφές ηγετικής συμπεριφοράς τις οποίες εάν υιοθετήσουν οι διευθυντές, μπορούν να συμβάλουν θετικά στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας. Τέτοιες είναι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, η ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση, η κατανεμημένη ή επιμεριστική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία και η συναλλακτική ηγεσία.

Τη δεκαετία του 1980 οι ερευνητές της εκπαιδευτικής ηγεσίας έθεσαν νέες βάσεις στο πεδίο της ηγεσίας και τη θεμελίωσαν, ανάμεσα σε άλλα, σε θεωρίες πολυπολιτισμικότητας, αλλά και κοινωνικής δικαιοσύνης (Brooks & Miles, 2008). Επιπρόσθετα, οι μελετητές συνέδεσαν την ηγεσία τόσο με τη διδασκαλία, όσο και με τη μάθηση (MacBeath, 2002). Στην κατανεμημένη ηγεσία η εκχώρηση εξουσίας παρουσιάζεται να επιδρά θετικά στη σχολική βελτίωση (Blase & Anderson, 1995), στην ανάπτυξη και την αλλαγή των σχολικών οργανισμών, αλλά και στα μαθησιακά επιτεύγματα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Harris a.o., 2007). Η μετασχηματιστική ηγεσία στρέφει το ενδιαφέρον στις ηθικές αρχές, στα κίνητρα και στους προβληματισμούς

των υφισταμένων, ενώ η μορφή αυτή ηγεσίας εξετάζεται από τους ερευνητές σε συνδυασμό με τη συναλλακτική ηγεσία υποστηρίζοντας ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών στο πρόσωπο ενός ηγέτη τον καθιστούν αποτελεσματικότερο (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Στη συναλλακτική ηγεσία με τις συναλλαγές επιτυγχάνεται η ομαλή και αποτελεσματική οργανωτική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Shields, 2009).

1.3 Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης συμβάλλει θετικά στη διαχείριση της ετερότητας και δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δίγλωσση εκπαίδευση. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας γενικότερα και της γλωσσικής ετερότητας ειδικότερα, οι οποίες προτείνονται και από μέρος της διαπολιτισμικής διδακτικής στον εκπαιδευτικό χώρο. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι τα σχέδια εργασίας (projects) και η χρήση ομαδοσυνεργατικών δομών και τεχνικών (Νικολάου, 2005· Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008· Μουμτζίδου, 2008). Επιπλέον στη βιβλιογραφία αναφέρονται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Κεσίδου 2008· Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008), η διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα παιχνίδια ρόλων (Νικολάου, 2005· Κεσίδου 2008·). Η διαπολιτισμική διδακτική προτείνει, επίσης, την εμπλοκή μαθητών/τριών και την ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου σε αυτούς, την παρατήρηση/προσεκτική ακρόαση, αλλά και τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Μουμτζίδου, 2008). Ακόμη, ως κατάλληλες μέθοδοι για τη διαχείριση της ετερότητας αναφέρονται η εξατομικευμένη μάθηση και οι συνδιδασκαλίες εκπαιδευτικών (Κεσίδου 2008· Μουμτζίδου, 2008). Επίσης η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών έχει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση της ετερότητας (Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008).

1.4 Επιμόρφωση διευθυντών και γλωσσική ετερότητα Οι αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού επιβάλλουν και την ανάλογη επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας. Οι διευθυντές προκειμένου να ασκούν το έργο τους όσο το δυνατόν καλύτερα χρειάζονται πέρα από τη συστηματική βασική σπουδή και τη συνεχή επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξή τους αποτελεί μία παράμετρο που συμβάλλει θετικά στη διασφάλιση της ποιότητας και της βελτίωσης στους σχολικούς οργανισμούς (Bubb & Earley, 2007). Όσον αφορά στο κυπριακό συγκείμενο οι επιμορφωτικές δραστηριότητες οργανώνονται κατά κύριο λόγο από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ιδιαίτερα από το 2008 αναπτύχθηκαν διάφορες επιμορφωτικές δράσεις για τη στήριξη του «Προγράμματος ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), ενώ στο πρόγραμμα επιμόρφωσης διευθυντών και βοηθών διευθυντών που

αναπτύσσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο περιλαμβάνονται θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της ετερότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Κεφάλαιο 6

Μεθοδολογία υλοποίησης της Έρευνας

Περιγραφή του δείγματος Α

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι 61 (εξήντα ένα) διευθυντές που υπηρετούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2016 – 2017 σε σχολικές μονάδες (αστικές και αγροτικές) μέσης και μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης της επαρχίας Πάφου, η οποία παρουσιάζει ψηλότερα ποσοστά αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες ελεύθερες επαρχίες της Κύπρου, σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ακολουθήθηκε η διαδικασία αίτησης χορήγησης αδειοδότησης από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Με τη στρωματοποιημένη βολική δειγματοληψία πρόεκυψε δείγμα τριάντα έξι (36) διευθυντών, το 59% του συνολικού πληθυσμού. Επιστράφηκαν τριάντα δύο (32) ερωτηματολόγια, από τα οποία δεκατρία (13) συμπληρώθηκαν από άντρες και τα δεκαεννέα (19) από γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν 56 ετών και άνω, ενώ υπήρχε μικρός αριθμός διευθυντών μεταξύ των ηλικιών 36 – 45. Οι περισσότεροι από τα υποκείμενα της έρευνας σπούδασαν στην Κύπρο ή την Ελλάδα και έχουν αποκτήσει επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα πέραν από τη βασική τους εκπαίδευση. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές (96,9%) παρακολούθησαν μαθήματα σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εννέα χιλιάδες εξακόσιοι είκοσι εννέα μαθητές (9629), εκ των οποίων οι χίλιοι οκτακόσιοι πενήντα ένας (1851) είναι αλλόγλωσσοι, ποσοστό 19,2%.

Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τέσσερα μέρη με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις με κλίμακα Likert. Το πρώτο μέρος αποτελείται από μία σειρά δημογραφικών πληροφοριών. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν την επιμόρφωση μετά την προαγωγή στη θέση διευθυντή, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ετερότητας ή/και γλωσσικής ετερότητας, τους φορείς που οργανώνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες, τα πρόσωπα στα

οποία πρέπει να απευθύνονται τα επιμορφωτικά σεμινάρια, τον τόπο και το χρόνο πραγματοποίησης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, τη συχνότητα διαχείρισης μορφών γλωσσικής ετερότητας, την περιγραφή περιστατικού και τρόπου διαχείρισης του, την ιεράρχηση στρατηγικών διαχείρισης ετερότητας, τη σημείωση των αποτελεσματικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση προβλημάτων ετερότητας και ειδικότερα γλωσσικής ετερότητας. Το τρίτο μέρος βασίστηκε στο εργαλείο ‘Traits and Behaviors of Good and Bad Leaders’ των Zepp R., Eckstein D., Khalid M. and Li C. (2009). Τέλος, το τέταρτο μέρος περιελάμβανε την περιγραφή δέκα περιπτώσεων, οι οποίες συνοδεύονταν από πέντε επιλογές, που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ηγετική συμπεριφορά (την ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση, την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, την κατανεμημένη ηγεσία, τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη συναλλακτική ηγεσία).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο χορηγήθηκε στους διευθυντές/τριες των σχολείων στους οποίους δόθηκαν πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και για άλλες παραμέτρους που αφορούσαν στην έρευνα (π.χ. περιεχόμενο και χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, εχεμύθεια, ανωνυμία, διαδικασία συλλογής δεδομένων, δυνατότητα αποχώρησης κ.α.). Κάθε συμμετέχοντας μαζί με το ερωτηματολόγιο έλαβε ένα σύντομο σημείωμα, τη σχετική άδεια διεξαγωγής της έρευνας κι έναν απαντητικό φάκελο.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η καταχώρηση και η επεξεργασία των δεδομένων. Αρχικά κωδικοποιήθηκαν και καθορίστηκαν οι μεταβλητές και στη συνέχεια καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 20 (Statistical Package for the Social Sciences). Στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων. Κατά την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά και διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, πιθανόν, όμως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε μικρός αριθμός δείγματος στην εν λόγω έρευνα.

Περιγραφή του δείγματος Β

Για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης αλλά και τη μεταξύ τους συσχέτιση χρησιμοποιήθηκαν δυο διαφορετικά ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές αντίστοιχα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογήθηκε με την σύνταξη και τη χρήση ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, διασφαλιζόταν η ανωνυμία του και πιστοποιούταν ότι τα δεδομένα που θα προέκυπταν θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για την επεξεργασία της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον υπογραμμίσαμε πως η συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ιδιαίτερος χρήσιμη για την επιτυχία της και την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανακλούν την πραγματικότητα. Πριν από τα βασικά μέρη της έρευνάς μας υπήρχαν ερωτήματα που αφορούσαν τα δημογραφικά δεδομένα όπως η ηλικία και το φύλο. Ο βασικός κορμός του ερευνητικού εργαλείου ήταν δομημένος σε τρεις θεματικούς άξονες και κάθε άξονας συνδεόταν με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο. Αναλυτικότερα οι τρεις άξονες αφορούσαν το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και την αντιληπτή διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και των μοντέλων εκπαίδευσης, την προσέγγιση του «διαφορετικού» και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η αντιληπτή διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας εκτιμήθηκε με τις έξι ερωτήσεις όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Ερωτήσεις μέτρησης βαθμού αντιληπτής διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας

ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιείτε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγετε είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα	1	2	3	4	5
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων	1	2	3	4	5

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις στόχευαν στην εκτίμηση των εργασιακών παραγόντων των συμμετεχόντων ως προς τη συμμετοχή σε μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και τις σημαντικότερες μορφές επιμόρφωσής τους.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε να σχεδιάσουμε ένα ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από τις παραπάνω ερωτήσεις αφορά τη βιβλιογραφική μας μελέτη γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Για το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, χρησιμοποιήθηκε ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης για το δημοτικό σχολείο, το γραπτό ερωτηματολόγιο "My Class Inventory" (MCI) των B. J. Fraser, G. J. Anderson & H. J. Walberg (1982), του οποίου έκανε μια πρώτη προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα ο Η. Ματσαγγούρας (1987), με τίτλο "Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου" (TET).

Το TET αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα.

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει μια ανεπτυγμένη μορφή με 38 ερωτήσεις και μια σύντομη με 25 ερωτήσεις. Από διάφορες έρευνες διαπιστώνεται ότι και η συνεπτυγμένη μορφή παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνοχή και διακριτική εγκυρότητα, ιδίως όταν χρησιμοποιείται, όπως στην περίπτωσή μας, για την εξασφάλιση δεδομένων τα οποία αφορούν τις τάξεις ως μονάδες ανάλυσης και όχι τους επιμέρους μαθητές (Καψάλης, Μούσιου και Νημά,1997). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την μεγάλη λειτουργικότητά της μας οδήγησε στην απόφαση να χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας το TET στην συνεπτυγμένη του μορφή.

Με πέντε κατηγορίες, από πέντε ερωτήσεις η καθεμιά, το TET συλλαμβάνει πέντε σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, την ικανοποίηση, τη διενεκτικότητα, την ανταγωνιστικότητα, τη δυσκολία και τη συνεκτικότητα, (Καψάλης, Μούσιου και Νημά,1997 & Ματσαγγούρας, 2000).

Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αποτελείται από 25 προτάσεις. Στο τέλος της κάθε πρότασης υπάρχουν τα γράμματα Ν και Ο που αντιστοιχούν στις λέξεις «Ναι» και «Όχι». Ο μαθητής κυκλώνει ένα από τα δυο γράμματα ανάλογα με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της πρότασης. Τα "Ναι" βαθμολογούνται με τρία (3) και τα "Όχι" με ένα (1), εκτός από κάποιες ερωτήσεις, στις οποίες η βαθμολογία γίνεται αντίστροφα, δηλαδή τα "Όχι" με τρία (3) και τα "Ναι" με ένα (1).

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αποτελείται από ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω της εφαρμογής ενός κατάλληλου προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Διαδικασία

Η επαφή με τους συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς και μαθητές, και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από μεριάς τους έγινε με τις επισκέψεις στα σχολεία το διάστημα Ιανουαρίου – Απριλίου 2017, αφού εξασφαλίστηκε η έγκριση διεξαγωγής έρευνας στα συγκεκριμένα σχολικά συγκροτήματα από το Υπουργείο Παιδείας. Πριν από τις επισκέψεις στα σχολεία υπήρξε συνεννόηση με τους Διευθυντές, τον Σχολικό Σύμβουλο και σε συνεργασία πάντα με το διδακτικό προσωπικό, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν πάντα προαιρετική και οι ίδιοι συμμετείχαν εφόσον το επιθυμούσαν.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας στους μαθητές προηγήθηκε ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει ενυπόγραφη-υπεύθυνη δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές απασχολήθηκαν 5 -10 λεπτά και πάντα παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς έγινε εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.

Αποτελέσματα Εκπαιδευτικών

Η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας έγινε μέσω του προγράμματος Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων (S.P.S.S., Statistical Package for Social Sciences, 20.0) και προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων, ο παρακάτω Πίνακας 2 δίνει τη σχετική εικόνα.

Πίνακας 2: Μορφωτικό επίπεδο δείγματος

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	N	Ποσοστό %
Πτυχίο Α.Ε.Ι. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	28	65,1
Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	5	11,6
Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό πεδίο	10	23,3

Σύνολο	43	100,0
--------	----	-------

Από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών της έρευνας το 65,1% είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου Α.Ε.Ι. Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού διπλώματος ανέρχονται σε 34,9%, από τους οποίους μόνον το 11,6% του δείγματος κατέχει τίτλο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γεγονός που αναδεικνύει την ελλιπή εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ελληνικά διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία.

Όσον αφορά τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Πίνακας 3 δίνει μια σαφή εικόνα των απαντήσεων.

Πίνακας 3: Δια βίου επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Ναι		Όχι		Μη απάντηση
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό	
Παρακολούθηση προπτυχ. μαθημάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	12	27,9	31	72,1	
Παρακολούθηση επιμορφ. σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	39	90,7	4	9,3	
Παρακολούθηση συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	22	51,2	21	48,8	
Υλοποίηση ερευνών σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	9	20,9	34	79,1	4
Οργάνωση εκπαιδ. εκδηλώσεων για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες ή/και τσιγγανόπαιδες μαθητές	35	89,7	4	10,3	

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει προπτυχιακά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το 72,1% απάντησε αρνητικά, ενώ μόνο ένα 27,9% απάντησε θετικά, τονίζοντας, έτσι, την έλλειψη βασικής θεωρητικής κατάρτισης σε προπτυχιακό επίπεδο. Ικανοποιητικό, ωστόσο, θεωρείται το γεγονός ότι το 90,7% του δείγματος δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το υψηλό αυτό ποσοστό ίσως μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κριτήρια που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα σχολεία. Σχετικά με την παρακολούθηση συνεδρίων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χαρακτηριστικό είναι ότι το 48,8% δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό συνέδριο, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην παιδαγωγική πράξη. Επίσης, στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει έρευνες σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το 79,1% απαντά αρνητικά, ποσοστό άκρως απογοητευτικό.

Τέλος, η μόνη θετική ένδειξη εμφανίζεται στο ποσοστό 89,7%, το οποίο έχει οργανώσει εκδηλώσεις για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγανόπαιδες μαθητές, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τα ευρήματα της έρευνας.

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί δίνεται μια εικόνα σχετικά με τη γλωσσική επάρκεια των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Γλωσσική επάρκεια δείγματος

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	Ναι		Όχι	
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό
Επαρκής γνώση της γλώσσας της πλειονότητας των μαθητών σας	9	20,9	34	79,1

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη γλώσσα της πλειονότητας των αλλοδαπών μαθητών της τάξης τους το 79,1% απαντά αρνητικά, γεγονός που αντίκειται στη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση.

Στον Πίνακα 5 αποτυπώνεται η επαρκή γνώση περισσότερων της μιας διεθνούς γλώσσας.

Πίνακας 5: Επαρκή Γνώση Περισσότερων της Μίας (1) Διεθνούς Γλώσσας

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	Ναι		Όχι	
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό
Επαρκής γνώση περισσότερων της μια διεθνούς γλώσσας	10	27,0	27	73,0

Το 27% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζει περισσότερες από μια διεθνείς γλώσσες, ενώ το 73% γνωρίζει μια ή και καμία από τις διεθνείς γλώσσες.

Διδακτική Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά τμήματα αλλά και Τάξεις γενικής εκπαίδευσης με υψηλά ποσοστά μεταναστών, αλλοδαπών, παλιννοστούντων και τσιγγανόπαιδων μαθητών. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 6 που ακολουθεί.

Πίνακας 6: Έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	N	Ποσοστό %
1 έως 5 έτη	11	26,2
6 έως 10	15	35,7
11 έως 15	7	16,7
> 15	9	21,4
Σύνολο	42	100,0
Μη απάντηση	1	
Σύνολο	43	

Το 26,2% έχει από 1 έως 5 έτη, το 35,7% από 6 έως 10, το 16,7% από 11 έως 15, ενώ το 21,4% έχει πάνω από 15 έτη. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας έχουν αυξημένη διδακτική εμπειρία σε παρόμοιες σχολικές μονάδες, με αρκετά έτη προϋπηρεσίας καθώς το 73,8% διαθέτει πάνω από 5 έτη, σε παρόμοιες σχολικές μονάδες.

Βαθμός Αντιληπτής Διαπολιτισμικής Προσέγγισης της Διδασκαλίας

Προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός αντιληπτής διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας για κάθε συμμετέχοντα, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων του στις έξι ερωτήσεις που αφορούν την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και των μοντέλων εκπαίδευσης αλλά και τη προσέγγιση του «διαφορετικού» στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι απαντήσεις δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Εργασιακοί Παράγοντες – Επιμορφωτικές Ανάγκες

Σκόπιμο αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρον θεωρήθηκε να συμπεριληφθούν στην έρευνα για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και κάποια στοιχεία που αφορούν τους εργασιακούς παράγοντες όπως είναι οι λόγοι επιλογής να διδάξουν σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο αλλά και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

- 30% για να συμβάλω στην ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο
- 21% για να αποκτήσω μια διαφορετική εκπαιδευτική εμπειρία
- 17% για να συμμετάσχω στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη
- 7% για να έρθω σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους
- 6% για να γνωρίσω διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη και έθιμα - 3% άλλοι λόγοι (προσδιορίστε)

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ας ληφθεί υπόψη ότι και στην περίπτωση αυτή οι ερωτώμενοι μπορούσαν να δώσουν έως και δύο απαντήσεις.

- 23% ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις
- 17% ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της
- 17% ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων γνώσεων
- 16% ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι - 7% ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου
- 2% άλλοι (προσδιορίστε)

- 1% εισηγήσεις του διευθυντή/τριας

Τέλος, στην προσπάθεια να ιεραρχηθούν οι σημαντικότερες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, μορφές επιμόρφωσης διαμορφώνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Στην τελευταία αυτή ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν έως και τέσσερις απαντήσεις.

- 28% εργαστήρια

- 28% συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο - 24% συνεδριάσεις προσωπικού και ανταλλαγή απόψεων

- 19% σεμινάρια

- 15% προσωπική μελέτη και αναστοχασμός - 15% εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα

- 12% μεταπτυχιακές σπουδές

- 11% ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας

- 9% συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς - 5% συνέδρια

- 1% άλλες μορφές

Αποτελέσματα Μαθητών

Και για το ερωτηματολόγιο των μαθητών υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's ανά διάσταση ψυχολογικού κλίματος όπως φαίνεται στον Πίνακα 12 που ακολουθεί.

Πίνακας 7: Δείκτες Cronbach's ανά διάσταση ψυχολογικού κλίματος

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	ΔΕΙΚΤΗΣ CRONBACH'S ALPHA
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	0.67
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	0.65
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	0.72
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	0.43
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	0.72

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha στις τέσσερις από τις πέντε διαστάσεις είναι αρκετά ικανοποιητικές. Συγκεκριμένα για την ανταγωνιστικότητα και τη συνεκτικότητα ο δείκτης είναι $\alpha=0.72$ δηλαδή πάνω από 0,7 αποδεικνύοντας έτσι την επαρκή συνάφεια και επομένως την καλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για τις ερωτήσεις που αφορούν τις συγκεκριμένες διαστάσεις. Για την

ικανοποίηση και τη διενεκτικότητα ο δείκτης είναι $\alpha=0,67$ και $\alpha=0,65$ αντίστοιχα, δηλαδή πάνω από 0,6 ο οποίος θεωρείται ικανοποιητικός. Μόνο για τη δυσκολία ο δείκτης πέφτει κάτω από το 0,5, συγκεκριμένα 0,43.

Ακολουθούν οι πίνακες με τις αναλύσεις διακύμανσης για κάθε μια από τις πέντε διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος.

Διερεύνηση της Σχέσης της Καταγωγής των Μαθητών με τις πέντε Διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος

Πίνακας 8: Η διάσταση της ικανοποίησης σε σχέση με την καταγωγή των μαθητών

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	N	M.O	T.A	F	P
ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ	353	12,67	2,70	0,500	0,480
ΜΗ ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ	260	12,81	2,40		
Σύνολο	613	12,73	2,58		

Ως προς τον βαθμό ικανοποίησης τόσο οι Έλληνες όσο και οι ξένοι μαθητές φαίνεται να είναι αρκετά θετικοί καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας συγκεντρώνουν υψηλούς *M.O.* 12,6 και 12,8. Ωστόσο ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση της ικανοποίησης δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής.

Πίνακας 9: Η διάσταση της ανταγωνιστικότητας σε σχέση με την καταγωγή των μαθητών

ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	N	M.O	T.A	F	P
ΚΥΠΡΟΣ	353	11,6022	3,24834	0,224	0,636
ΕΚΤΟΣ ΚΥΠΡΟΥ	260	11,4773	3,19504		
Σύνολο	613	11,5492	3,22381		

Σχετικά με την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών παρατηρείται ότι οι ελληνικής καταγωγής μαθητές τη βιώνουν σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές καθώς οι *M.O.* των δυο ομάδων είναι 11,6 και 11,4 αντίστοιχα. Ωστόσο οι δυο ομάδες μαθητών δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το βαθμό που συγκεντρώνουν για τη συγκεκριμένη διάσταση της ανταγωνιστικότητας [$F(1,611) = 0,224$, $p=0,636$]. Αναφορικά με τη διάσταση της ανταγωνιστικότητας δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας ο παράγοντας της καταγωγής των παιδιών δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις 3 συγκεκριμένες διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης που προαναφέρθηκαν.

Πίνακας 10: Η διάσταση της δυσκολίας σε σχέση με την καταγωγή των μαθητών

ΔΥΣΚΟΛΙΑ	N	M.O	T.A	F	P
ΕΛΛΑΔΑ	353	6,4285	1,95990	18,252	0,000
ΕΚΤΟΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	260	7,1405	2,14234		
Σύνολο	613	6,7305	2,06778		

Σχετικά με τη διάσταση της δυσκολίας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 16 οι *M.O.* μεταξύ των δυο ομάδων των μαθητών θεωρούνται αρκετά χαμηλοί, κάτι το οποίο είναι θετικό για τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Με ελάχιστη τιμή το 5 οι ελληνικής καταγωγής μαθητές συγκεντρώνουν *M.O.* 6,4 ενώ αντίστοιχα οι αλλοδαποί μαθητές συγκεντρώνουν *M.O.* 7,1. Οι ξένοι μαθητές όπως είναι αναμενόμενο φαίνεται να αντιμετωπίζουν ένα μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στην τάξη τους σε σχέση πάντα με τους Ελληνοκύπριους συμμαθητές τους χωρίς ωστόσο ο συγκεκριμένος μέσος όρος να θεωρείται ανησυχητικός.

Στατιστικά σημαντική επίδραση έχει ο παράγοντας της καταγωγής των παιδιών στο βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους καθώς $p < 0,05$. Θετική κρίθηκε λοιπόν η συσχέτιση της δυσκολίας με την καταγωγή των μαθητών καθώς οι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στην τάξη σε σχέση με τους Ελληνοκύπριους μαθητές τους.

Πίνακας 11: Η διάσταση της συνεκτικότητας σε σχέση με την καταγωγή των μαθητών

ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	N	M.O	T.A	F	P
ΚΥΠΡΟΣ	353	10,9164	3,51885	5,012	0.026
ΕΚΤΟΣ ΚΥΠΡΟΥ	260	11,5115	2,85216		
Σύνολο	613	11,1688	3,26361		

Οι *M.O.* των μαθητών κυπριακής και μη κυπριακής καταγωγής ως προς τη διάσταση της συνεκτικότητας της τάξης είναι 10,9 και 11,5 αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι οι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές φαίνεται να συγκεντρώνουν μεγαλύτερο *M.O.* στη διάσταση της συνεκτικότητας, κάτι το οποίο δείχνει ότι έχουν δημιουργήσει ευκολότερα φιλίες και συμπάθειες και μπορεί να ερμηνευτεί λόγω της διαπολιτισμικής διάστασης του σχολείου τους που πιθανότατα τους κάνει να νιώθουν πιο αποδεκτοί, ενώ αντίθετα οι κυπριακής καταγωγής μαθητές συγκεντρώνουν μικρότερο *M.O.* στην ίδια διάσταση και θα μπορούσαμε να πούμε ότι αντιμετωπίζουν πιο επιφυλακτικά τη συνεκτικότητα της τάξης τους.

Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε κατά την ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους ελληνοκυπριακής και μη ελληνοκυπριακής καταγωγής μαθητές ως προς τη διάσταση της συνεκτικότητας, όπου η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των συμμετεχόντων έδειξε για τη συνεκτικότητα.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανήκει σε μια ευρύτερη κατηγορία ερευνών η οποία ασχολείται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και το ρόλο του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση και την επίδραση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος για τους μαθητές των πολυπολιτισμικών τάξεων και το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και εξωτερικών παραγόντων. Η συζήτηση που ακολουθεί επιδιώκει να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αλλά και να επεξηγήσει κάποια ζητήματα τα οποία ανέκυψαν και αξίζει να επισημανθούν.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Δείγματος Α

Γλωσσική ετερότητα και στρατηγικές διαχείρισης της

Σημαντικό ποσοστό των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, και συγκεκριμένα το 43,8%, ανέφερε ότι μερικές φορές το μήνα αντιμετωπίζει θέματα που αφορούν τη γλωσσική ετερότητα (πίνακας 3), ενώ το 18,8% δηλώνει ότι σχεδόν ποτέ δεν καλείται να αντιμετωπίσει ανάλογα θέματα. Μόνο το 28,1% των διευθυντών αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα γλωσσικής ετερότητας, κατάσταση που συνάδει με την εικόνα που παρουσιάζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010α) και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008).

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό διευθυντών (37,5%) επέλεξε να περιγράψει και να αναφερθεί στον τρόπο που διαχειρίστηκε περιστατικό που σχετίζεται με τη γλωσσική ετερότητα. Από τις περιγραφές που δόθηκαν προέκυψε ότι για να αντιμετωπίσουν περιστατικά γλωσσικής ετερότητας οι διευθυντές χρησιμοποίησαν τις εξής τεχνικές: α) διάλογος, β) αξιοποίηση διερμηνέα, γ) εμπλοκή μαθητών/τριών και ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου, δ) διαφοροποιημένη διδασκαλία, ε) εξατομικευμένη διδασκαλία, στ) ένταξη στο πρόγραμμα διδασκαλίας αλλόγλωσσων ΥΠΠ, ζ) θεσμός μέντορα, η) χρήση ομαδοσυνεργατικών δομών και τεχνικών και θ) καλλιέργεια φιλικών σχέσεων.

Συνεπώς, οι πληροφορητές στην έρευνα χρησιμοποιούν σε πρακτικό επίπεδο στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας όπως αυτές εντοπίζονται στον επιστημονικό διάλογο

(Νικολάου, 2005· Κεσίδου 2008· Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008· Μουμτζίδου 2008).

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να ιεραρχήσουν από το 1 μέχρι το 11 μία σειρά από στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας ξεκινώντας από αυτή που θεωρούν αποτελεσματικότερη. Όπως φαίνεται, αποτελεσματικότερη στρατηγική διαχείρισης των διαφορών μορφών ετερότητας αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει το χαμηλότερο μέσο όρο (2,91) από τις υπόλοιπες στρατηγικές. Ξεχωρίζουν επίσης η εξατομικευμένη μάθηση και η εμπλοκή μαθητών και ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου. Λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας θεωρούνται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, η οποία είχε το ψηλότερο μέσο όρο (8,34). Σε ερώτηση που αφορούσε τις τρεις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για την αντιμετώπιση προβλημάτων γλωσσικής ετερότητας στο σχολείο τους ξεχώρισαν η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη μάθηση και η εμπλοκή μαθητών και ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου. Ξεχώρισε επίσης η στρατηγική αξιοποίησης διερμηνέα.

Διαπιστώνεται ότι οι στρατηγικές διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας που αναφέρθηκαν ως αποτελεσματικότερες ταυτίζονται με τις στρατηγικές ετερότητας που θεωρούνται αποτελεσματικότερες. Αντίστοιχη διαπίστωση προκύπτει και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, αφού πολλές στρατηγικές ετερότητας θεωρούνται κατάλληλες και για τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων (Δημητριάδου, 2008).

Γλωσσική Ετερότητα και μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να σκιαγραφήσουν το προφίλ του καλού και του κακού ηγέτη (πίνακας 5). Τους ζητήθηκε να επιλέξουν τρεις δηλώσεις, από σύνολο οκτώ δηλώσεων, οι οποίες αναφέρονταν α) στα γνωρίσματα των καλών ηγετών, β) στις συμπεριφορές των καλών ηγετών, γ) στα γνωρίσματα των κακών ηγετών και δ) στις συμπεριφορές των κακών ηγετών. Ακολούθως, κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις δηλώσεις αυτές από το ένα μέχρι το τρία, με αφετηρία τη δήλωση που θεωρούσαν σπουδαιότερη από τις υπόλοιπες

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προέκυψε ότι θεωρούν γνωρίσματα καλού ηγέτη το όραμα για τον οργανισμό και την ικανότητα εμφύσησης του οράματος αυτού και στους υφισταμένους του, τον υψηλό δείκτη ευφυΐας και την ικανότητα διαχείρισης του δημόσιου λόγου. Αναφορικά με τη συμπεριφορά θεωρούν ότι ο καλός ηγέτης προωθεί τις κοινωνικές

σχέσεις, εμπλέκει τους υφισταμένους του στη λήψη αποφάσεων και είναι σαφής στις οδηγίες που δίνει. Σχετικά με τα γνωρίσματα του κακού ηγέτη θεωρούν ότι αυτός διαθέτει χαμηλό δείκτη ευφυΐας, χαρακτηρίζεται από ανεντιμότητα και παρουσιάζει δυσκολίες έκφρασης στις δημόσιες συζητήσεις.

Εξάλλου για τους πληροφορητές της έρευνας ο κακός ηγέτης εμπλέκεται σε υποθέσεις διαφθοράς, συμπεριφέρεται εγωιστικά, ενδιαφέρεται μόνο για την προβολή του εαυτού του και ευνοεί την εγωιστική συμπεριφορά των υφισταμένων του. Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα οι περισσότερες δηλώσεις που αναφέρθηκαν ως γνωρίσματα και συμπεριφορές του καλού ηγέτη είναι διαμετρικά αντίθετες από τις δηλώσεις που αναφέρθηκαν ως γνωρίσματα και συμπεριφορές ενός κακού ηγέτη.

Όσον αφορά στα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς από τις δέκα μελέτες περίπτωσης γλωσσικής ετερότητας προέκυψε ότι χρησιμοποιείται κυρίως η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, ακολούθησε η ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση, ενώ λιγότερο προτιμώμενες ηγετικές συμπεριφορές ήταν αυτές της συναλλακτικής, της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας (πίνακας 6).

Είναι φανερό ότι οι διευθυντές υιοθετούν διάφορα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς, όπως αυτά ανακύπτουν από τον επιστημονικό διάλογο (Brooks & Miles, 2008· MacBeath, 2002· Blase & Anderson, 1995· Harris κ. συν., 2007·

Γεωργαντά & Ξενικού, 2007· Shields, 2009). Δεν διαπιστώθηκε να επηρεάζεται η ηγετική συμπεριφορά από το φύλο, τη βαθμίδα, τα επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής ή ως εκπαιδευτικός. Αξιοσημείωτο αποτελεί και το γεγονός ότι το μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς άλλαξε ανάλογα με την περίπτωση γλωσσικής ετερότητας που είχαν να διαχειριστούν. Εξάλλου, το 81,3% των διευθυντών δήλωσε ότι αντιμετωπίζουν παρόμοιες περιπτώσεις γλωσσικής ετερότητας με τις δέκα που παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο, ενώ μόνο το 18,8% απάντησαν αρνητικά.

Γλωσσική ετερότητα και επιμόρφωση

Η πλειοψηφία των διευθυντών (ποσοστό 68,8%) δήλωσε ότι μετά την προαγωγή στη θέση της διεύθυνσης δεν έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ετερότητας ή/και γλωσσικής ετερότητας, ενώ μόλις το 31,3% απάντησε θετικά. Αναφορικά με τους φορείς που οργανώνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ετερότητας ή/και γλωσσικής ετερότητας (πίνακας 7) οι πληροφορητές στην έρευνα έδειξαν την προτίμησή τους στο

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, τα πανεπιστήμια και τη σχολική μονάδα. Λιγότερη εμπιστοσύνη φαίνεται να δείχνουν στις επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από την τοπική αυτοδιοίκηση και το σύνδεσμο γονέων. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι την επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών οργανισμών στη Κύπρο, κατά κύριο λόγο την έχουν αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010β).

Σε ερώτημα που αφορούσε σε ποιους πρέπει να απευθύνονται τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας (πίνακας 8) η πλειοψηφία των διευθυντών δήλωσε σε διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο εάν τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να απευθύνονται στους υπευθύνους τμήματος και τους γονείς, δεν ξεχώρισε κάποια επιλογή, αφού οι μισοί διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν θετικά και οι μισοί αρνητικά. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 8 το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών έδωσε αρνητική απάντηση στο να απευθύνονται τα προγράμματα επιμόρφωσης στο γραμματειακό προσωπικό (84,4%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό διευθυντών (6,3%) πρότειναν στους μαθητές/παιδιά. Η εισήγηση για ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερότητας, τα οποία θα απευθύνονται σε διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς, δικαιολογείται από το γεγονός ότι σε αυτές τις ομάδες απευθύνονται οι τρέχουσες επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010β). Τα υποκείμενα της έρευνας εισηγούνται ως προς το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών σεμιναρίων τις πρωινές ώρες κατά τις εργάσιμες μέρες, ενώ ακολουθεί η επιλογή απογευματινές ώρες κατά τις εργάσιμες μέρες. Μικρός αριθμός διευθυντών πρότειναν κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ή στις μέρες του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά στον τόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών σεμιναρίων οι διευθυντές έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στη σχολική μονάδα (29 διευθυντές, 90,6%).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Δείγματος Β

Συνυπολογίζοντας τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό της έννοιας «διαπολιτισμική ετοιμότητα» η οποία περιλαμβάνει από τη μια την επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, δηλαδή τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όσον

αφορά στα θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και από την άλλη την ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές, τα αξιώματα και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής, καταλήξαμε στους τρεις άξονες μέτρησης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας που περιλαμβάνουν σε θεωρητικό επίπεδο το μορφωτικό κεφάλαιο και σε εμπειρικό επίπεδο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και την αντιληπτή διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα τόσο στην Κύπρο όσο και διεθνώς (Παπάς, 1998, Ανδρέου, 1998, Ματσαγγούρας, 2002). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ιδιαίτερα την προετοιμασία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα των μαθητών, ενώ από το 1997 η Ε.Ε. προτρέπει για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Σχετικές μελέτες που ασχολήθηκαν με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες των Δαμανάκη, 1997, Μάρκου, 1997, Νικολάου, 2000, Φραγκουδάκη, 1997, Τριάρχη-Hermann, 2000, Unicef, 2001, Κοσσυβάκη, 2002, Σκούρτου, 2005, Γκόβαρη, 2005 κ.α. Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών .

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται κομβικός όσον αφορά τη διδακτική του ετοιμότητα, δηλαδή το βαθμό ανταπόκρισής του στα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική πράξη από τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Από τις εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές λογικές που υποθάλπτουν τις προκαταλήψεις στην καθημερινή πράξη της διδασκαλίας και εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να περάσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό, στον επαναπροσανατολισμό των διδακτικών μεθόδων, των σχέσεων και των αξιών που θα κατανοούν τις πολιτισμικές παραδόσεις των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Η ανάγκη της

διαχείρισης θεμάτων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα όπως, επίσης, και των όποιων προβλημάτων που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που συνυπάρχουν σε μια σχολική τάξη, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι διαπολιτισμικά έτοιμος.

Αυτό που απορρέει από τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι ότι ως προς τις βασικές σπουδές τους τα μαθήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και προσφέρονται στα εν λόγω πανεπιστημιακά τμήματα είναι ελάχιστα έως ανύπαρκτα καθώς 7 στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούν από αυτά τα τμήματα δεν διαθέτουν τις βάσεις για την απόκτηση μιας διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Επομένως αν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαθέτουν κάποια διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα αυτό οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στις δικές τους προσπάθειες αυτοκατάρτισης και αυτομόρφωσης.

Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι κάτοχοι διδακτορικών και μεταπτυχιακών τίτλων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαθέτουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοπεποίθησης για τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα συγκριτικά μ' αυτούς που δεν έχουν αντίστοιχες ακαδημαϊκές σπουδές.

Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς την αντιληπτή διαπολιτισμική επάρκεια στους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει στην υλοποίηση ερευνών για θέματα που αφορούν τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκριτικά με αυτούς που απάντησαν ότι δεν έχουν υλοποιήσει παρόμοιες έρευνες. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η ύπαρξη του κριτηρίου της υλοποίησης των ερευνών αυξάνει το βαθμό της αντιληπτής διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία μας δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να ασκήσουν αυτό το έργο. Ταυτόχρονα αυτό το οποίο προκαλεί ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν αυξημένη, τουλάχιστον υπερπενταετή διδακτική εμπειρία, ωστόσο, υπάρχει ελλιπής εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας σε επίπεδο

σπουδών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα η Δια Βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να υστερεί σημαντικά.

Ωστόσο δεν θα περίμενε κανείς, μετά από τόσα χρόνια ύπαρξης μεταναστών στην Κύπρο, και μετά από τόσες δεκαετίες ύπαρξης Κυπρίων στο εξωτερικό, αλλά και με τα τόσα προγράμματα επιμόρφωσης για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες στην Κύπρο, για τους τσιγγάνους, για τους ομογενείς του εξωτερικού, που πραγματοποιούνται για πάνω από μία δεκαετία, και με τα κονδύλια που διατίθενται και που ανέρχονται σε εκατοντάδες εκατομμύρια ευρώ, η εικόνα που δίνουν τα παραπάνω αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία της χώρας να είναι τόσο απογοητευτική.

Η διερεύνηση του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί στις τάξεις σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των μαθητών και των επιμέρους πέντε διαστάσεών του.

Σχετικές μελέτες που ασχολήθηκαν με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης έχουν επικεντρωθεί στη μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των διδασκάλων και του λοιπού διδακτικού προσωπικού στα πλαίσια της διάκρισης μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών σχολείων. Τελευταία η έρευνα έχει στραφεί στη διερεύνηση του κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών. Αυτή την ερευνητική οδό ακολουθήσαμε και εμείς.

Πολλές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα της μάθησης, συχνά μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος (Fraser, 1989, Saavedra and Saavedra, 2007).

Όπως προαναφέρθηκε στην έρευνα πήραν μέρος 613 μαθητές. Το 58% των μαθητών έχουν γονείς ελληνικής καταγωγής ενώ το 42% έχουν γονείς μη ελληνικής καταγωγής, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό 8,8% των μαθητών έχουν γεννηθεί οι ίδιοι στο εξωτερικό.

Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των δυο ομάδων των μαθητών κυπριακής και μη κυπριακής καταγωγής ως προς το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξε ότι ως προς το βαθμό ικανοποίησης τόσο οι Έλληνες όσο και οι ξένοι μαθητές φαίνεται να είναι αρκετά θετικοί πάντα ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση χωρίς ωστόσο να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες μαθητών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής.

Αναφορικά με τη διερεύνηση του παράγοντα της διενεκτικότητας η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των μαθητών κυπριακής και μη κυπριακής καταγωγής δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ούτε ως προς τη διάσταση της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των μαθητών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας ο παράγοντας της καταγωγής των παιδιών δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις τρεις συγκεκριμένες προαναφερθείσες διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης.

Συμπεράσματα

Από το 2004 και εξής η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης κυπριακής κοινωνίας οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε μία σειρά από ενέργειες που αφορούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα γλωσσικής ετερότητας, αν και παρατηρείται αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής οργανώνονται επιμορφωτικές δραστηριότητες για διευθυντές, οι οποίες αφορούν θέματα διαχείρισης της ετερότητας γενικότερα, αλλά δυστυχώς καταγράφονται κενά στην κατάρτιση των διευθυντών ειδικότερα σε θέματα γλωσσικής ετερότητας.

Αξιοπρόσεκτο είναι και το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στις επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται. Για τη διαχείριση της ετερότητας οι διευθυντές χρησιμοποιούν διάφορα μοντέλα ηγεσίας, ωστόσο προκύπτει ότι χρησιμοποιούν περισσότερο την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Το φύλο, η ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, η βαθμίδα και η εμπειρία τους ως εκπαιδευτικός ή διευθυντής δεν φαίνεται να επηρεάζουν τα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι διευθυντές. Παρατηρήθηκε ωστόσο ότι το μοντέλο ηγεσίας διαφοροποιούνταν ανάλογα με την περίπτωση γλωσσικής ετερότητας που είχαν να διαχειριστούν.

Η έλλειψη ερευνών σχετικών με το ρόλο της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας καθιστά τη συμβολή της έρευνας αυτής σημαντική. Αν και υπάρχει ευαισθητοποίηση σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο θεωρείται απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαχείρισης της ετερότητας ή/και της γλωσσικής ετερότητας μετά την προαγωγή τους στη θέση αυτή, αφού η ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα συσχετίζεται με τις πρωτοβουλίες και την ηγετική συμπεριφορά της σχολικής διεύθυνσης.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει το γεγονός ότι κάποιοι παράγοντες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση των διαστάσεων που συνθέτουν το ψυχολογικό κλίμα μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζει το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στις τάξεις αλλά ταυτόχρονα το συσχετίζει με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία καθώς και την διοικητική

ικανότητα του διευθυντή σε αυτά. Ένα σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι παράλληλα σκιαγραφείται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναδύεται η σημασία της ύπαρξης εκπαιδευτικών θεωρητικά, επιστημονικά αλλά και πρακτικά καταρτισμένων προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντά πλέον μέσα στη σχολική τάξη, κάνοντας πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πέρα, δηλαδή, από το μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να διαθέτει, είναι αναγκαία και η δεξιότητα μετουσίωσης της θεωρίας σε πράξη, προκειμένου να μπορεί να επιλέγει ο εκπαιδευτικός τις κατάλληλες στρατηγικές και διδακτικές μεθόδους, για να διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Η παιδαγωγική προσέγγιση της ετοιμότητας θεωρείται επομένως σημαντική για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετατρέψει σε πράξη όλες τις γνώσεις που έλαβε κατά τις σπουδές του αλλά και κατά τη διάρκεια της διαβίου μάθησής του, καθώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν γνώσεις διαχείρισης σχολικών θεμάτων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία της χώρας έχουν αυξημένη, τουλάχιστον υπερπενταετή διδακτική εμπειρία, ωστόσο, υπάρχει ελλιπής εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας σε επίπεδο σπουδών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα η Δια Βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να υστερεί σημαντικά.

Από την άλλη η αυξημένη ανομοιογένεια και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, την αλλαγή των σχολικών προγραμμάτων και του επαναπροσανατολισμού του σχολείου στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η σπουδαιότητα της έρευνας όμως δεν εξαντλείται εδώ καθώς η ερμηνεία και η περαιτέρω αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της προωθεί τη βελτίωση του προφίλ ενός διαπολιτισμικά έτοιμου εκπαιδευτικού και του ψυχολογικού κλίματος που αυτός διαμορφώνει για τους μαθητές της τάξης του. Επιπρόσθετα αναδεικνύεται η ανάγκη να επικεντρωθεί το

ερευνητικό ενδιαφέρον στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε τάξεις πολυπολιτισμικές και στο αποτέλεσμα που έχει αυτό στην πράξη και πιο συγκεκριμένα στο διαμορφωμένο ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Αναμφίβολα η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια συστηματική διερεύνηση θεμάτων που αφορούν την επίδραση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού στην επίτευξη θετικού ψυχολογικού κλίματος για τους μαθητές, φιλοδοξώντας έτσι στην μελλοντική κάλυψη του συγκεκριμένου ερευνητικού κενού.

Κλείνοντας, αυτό που είναι σημαντικό να τεθεί υπό σκέψη είναι πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ουσιαστικά από τη μια στην προσπάθεια να βελτιωθεί η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα διαπολιτισμικά σχολεία είτε αυτά ανήκουν στην Πρωτοβάθμια είτε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και από την άλλη να τονιστεί η σημασία της διαμόρφωσης ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος για όλους τους μαθητές που φοιτούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και σε θέματα που αφορούν τη σημασία του θετικού ψυχολογικού κλίματος στις πολυπολιτισμικές τάξεις έχει πολλαπλά οφέλη για όλα τα εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση μέλη (εκπαιδευτικοί, Έλληνες μαθητές, ξένοι μαθητές). Οι μαθητές σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζονται εκπαιδευτικούς με θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, κατάλληλα επιμορφωμένους και εξειδικευμένους.

Αυτό σημαίνει την υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής προοπτικής, την καθιέρωση μιας διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στην τάξη και τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος για όλους τους μαθητές οι οποίοι έχουν ανάγκη από βαθιά κατανόηση, ηθική βοήθεια και ψυχολογική στήριξη.

Προτάσεις για το μέλλον

Παρά τις όποιες αδυναμίες, η παρούσα έρευνα συνιστά ένα πρώτο βήμα για την αξιολόγηση του βαθμού της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων.

Οι προτάσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων από τους αρμόδιους φορείς βασίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και, σε μικρότερο βαθμό, στα πορίσματα ερευνητικών ή άλλων μελετών για την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα ακόλουθα πεδία:

- Ορισμός/οί της έννοιας: πολυπολιτισμικότητα και σύνδεση της θεωρίας με την πράξη
- Αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών στο σχολείο
- Αντιμετώπιση των γλωσσικών προβλημάτων των «ξένων» μαθητών
- Εκμάθηση τεχνικών και μεθόδων για τη διαπολιτισμική χρήση των εγχειριδίων
- Εκμάθηση τεχνικών επικοινωνίας
- Κριτική ανάλυση στερεοτυπικών συμπεριφορών, προκαταλήψεων κ.ά.
- Σύνδεση σχολείου και οικογένειας

Περιεχόμενο επιμορφωτικών δράσεων

Το περιεχόμενο, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων προσδιορίζονται ως εξής:

α. Γενικά θέματα

- Πολυπολιτισμική / διαπολιτισμική αγωγή (αναπαραστάσεις, ετερότητα, εθνοκεντρισμός, ταυτότητα, επικοινωνία, κ.ά.)
- Θεωρίες και κίνητρα μάθησης, μαθησιακές δυσκολίες (ιδίως γλωσσικές)
- Ρόλος του εκπαιδευτικού, του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

β. Θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας

- Παιδαγωγικές προσεγγίσεις
 - Διδακτικές μέθοδοι (διαφοροποιημένη παιδαγωγική, διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. κ.ά.)
 - Τεχνικές διδασκαλίας σε πολύγλωσση τάξη (υποστήριξη της ελληνομάθειας των παλιννοστώντων και των «ξένων» μαθητών, διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ζητήματα πολυγλωσσίας)
 - Διαπολιτισμική διάσταση των προγραμμάτων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων (θεωρητικών και θετικών μαθημάτων)
- Παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση του μαθητή, ψυχο-κοινωνική στήριξη
 - Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη
 - Γλωσσική πρόοδος και (αντι)κοινωνική συμπεριφορά
 - Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών
- Ένταξη των παλιννοστώντων και των «ξένων» μαθητών στη σχολική ζωή
 - Συμπεριφορά
 - Επικοινωνία
- Συμβολή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ως εργαλείων έρευνας στα γνωστικά αντικείμενα και τα σχέδια εργασίας)

γ. Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου

- Εκπαιδευτική πολιτική και νομοθετικές ρυθμίσεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση
- Συνεργασία με φορείς (Τοπική αυτοδιοίκηση, Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, Συμβουλευτικοί σταθμοί Νέων)

- Συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης

δ. Σύνδεση σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος

- Επικοινωνία γονέων-σχολείου (συνεργασία για την αντιμετώπιση συγκρούσεων και την προώθηση συνεργασιών)
- Επικοινωνία γονέων-εφήβων
- Υποστήριξη ελληνομάθειας των γονέων των «ξένων» μαθητών

ε. Ομάδα – στόχος

Οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να απευθύνονται σε:

- Εκπαιδευτικούς θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης
- Σχολικούς συμβούλους
- Γονείς μαθητών (μόνο για την κατηγορία δ)

Υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων

A. Προϋποθέσεις

- Δράσεις με βιωματικό χαρακτήρα
- Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές (π.χ. παιχνίδια ρόλων, ανταλλαγή απόψεων, κ.ά.)
- Αξιολόγηση της οργάνωσης και του περιεχομένου των επιμορφωτικών δράσεων
- Κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (επιδότηση, απαλλαγή καθηκόντων κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, μόρια, κ.ά.)
- Αποσαφήνιση των στόχων, του περιεχομένου και του αναμενόμενου αποτελέσματος των σεμιναρίων στην πρόσκληση υποβολής αιτήσεων
- Κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι
- Ολιγομελή τμήματα
- Εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό και βιβλιογραφικές αναφορές
- Συνδυασμός θεωρίας και πράξης

B. Διαδικασία Υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων

Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι επιμορφωτές / εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι:

- Σχολικοί σύμβουλοι με εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή/και
- Ακαδημαϊκοί / επιστήμονες / ερευνητές με εμπειρία και γνώση των συνθηκών που επικρατούν στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο

Επίσης, τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα πρέπει:

- Να είναι ενδοσχολικά ή/και να υλοποιούνται μέσω της σύμπραξης σχολικών μονάδων
- Να υλοποιούνται σε κύκλους ταχύρρυθμης επιμόρφωσης (10-20 ωρών)
- Να διεξάγονται είτε στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών με επιδότηση είτε στον επαγγελματικό τους χρόνο με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα.

Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων, θα πρέπει να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- ✓ **Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών**
- ✓ **Ερωτηματολόγιο Μαθητών**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι αυστηρώς **προσωπικό** και **ανώνυμο** και πρόκειται να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τη διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας με αντικείμενο τη μελέτη του ρόλου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η συνεργασία σας είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανακλούν την πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό παρακαλείσθε να απαντήσετε στις ερωτήσεις με προσοχή, ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας!

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Σχολείο:.....

Τάξη:

Σημειώστε ένα “X” στο κουτάκι που αντιστοιχεί στη θετική σας απάντηση.

1. Δημογραφικά στοιχεία

1.1 Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

1.2 Ηλικιακή ομάδα:

22-30 ετών 41-50 ετών

31-40 ετών Πάνω από 50

2. Μορφωτικό επίπεδο

2.1 Επίπεδο σπουδών:

Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος

Διδακτορικό: στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακό: στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτορικό :σε άλλο γνωστικό πεδίο

Μεταπτυχιακό : σε άλλο γνωστικό πεδίο

2.2 Παρακολούθηση συνεδρίων-σεμιναρίων-μαθημάτων:

Προπτυχιακά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Επιμορφωτικά Σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Συνέδρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τίποτα από τα παραπάνω

2.3 Υλοποίηση ερευνών:

Έρευνες που αφορούν θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Έχετε οργανώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγανόπαιδες μαθητές

2.4 Γνώση ξένων γλωσσών:

Επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στην τάξη σας

Επαρκή γνώση διεθνών γλωσσών
Μια Περισσότερες από μια

3. Έτη Διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Διδακτική εμπειρία σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/ Τάξεις Υποδοχής-Φροντιστηριακά τμήματα/ Τάξεις γενικής εκπαίδευσης με υψηλά ποσοστά μεταναστών, αλλοδαπών, παλιννοστούντων και τσιγγανόπαιδων μαθητών:

Έτη: 1-5 6-10 11-15 Πάνω από 15

4. Αντιληπτή Διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας

Παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο έναν αριθμό της ανιούσας κλίμακας 1-5 για να δείξετε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιείτε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγετε είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στα εκπαιδευτικά σας καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα	1	2	3	4	5
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων και συγκρούσεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων	1	2	3	4	5

6. Εργασιακοί παράγοντες-Επιμορφωτικές ανάγκες

6.1 Για ποιούς λόγους επιλέξατε να διδάξετε σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο; (βάλτε X σε 2 απαντήσεις)

Για να έρθω σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους	
Για να συμβάλω στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	
Για να συμμετέχω στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής	

εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη	
Για να γνωρίσω διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη και έθιμα	
Για να αποκτήσω μια «διαφορετική» εκπαιδευτική εμπειρία	
Άλλοι λόγοι (προσδιορίστε)	

6.2 Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

6.3 Ποιοί είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; (βάλτε X σε 2 απαντήσεις)

Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης και απόκτηση καλύτερων προσόντων	
Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις	
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	
Άλλοι (προσδιορίστε)	

6.4 Ποιές μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε τις πιο σημαντικές; (βάλτε X σε 4 απαντήσεις)

Εργαστήρια	
Σεμινάρια	
Συνέδρια	
Μεταπτυχιακές σπουδές	
Συνεδριάσεις προσωπικού και ανταλλαγή εμπειριών	
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	
Άλλες μορφές (προσδιορίστε)	

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο αυτό θέλει να μάθει πώς περνάς στην τάξη σου. Γι' αυτό η δική σου βοήθεια μας είναι χρήσιμη. Σε ορισμένες ερωτήσεις μας ενδιαφέρει να δούμε αν συμφωνείς ή διαφωνείς. Ανάλογα με τη γνώμη που έχεις κύκλωσε το “Ναι” ή το “Όχι”.

Σε ευχαριστούμε πολύ!

Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Σχολείο:.....

Τάξη:..... Τμήμα:

Προσωπικά Στοιχεία:

1. Είμαι: Αγόρι Κορίτσι
2. Πόσο χρονών είσαι;.....
3. Σε ποια χώρα γεννήθηκες;.....
4. Σε ποια χώρα γεννήθηκαν οι γονείς σου;.....
5. Πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα;.....
6. Πόσα χρόνια πηγαίνεις σε ελληνικό σχολείο;.....
7. Σε ποια γλώσσα μιλάς με την οικογένειά σου;.....
8. Ποιες γλώσσες γνωρίζεις εκτός από τα ελληνικά;.....

Πώς περνάς στην τάξη σου:

Διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις και κύκλωσε το “Ναι” ή το “Όχι”.

1	Το μάθημα περνάει ευχάριστα	Ναι	Όχι
2	Οι συμμαθητές μου τσακώνονται πολλές φορές μεταξύ τους	Ναι	Όχι
3	Συχνά οι συμμαθητές μου ανταγωνίζονται μεταξύ τους	Ναι	Όχι
4	Η σχολική εργασία που κάνουμε στην τάξη είναι δύσκολη	Ναι	Όχι
5	Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου	Ναι	Όχι
6	Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας	Ναι	Όχι
7	Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι καλά παιδιά	Ναι	Όχι
8	Οι περισσότεροι συμμαθητές μου προσπαθούν να ξεπεράσουν τους φίλους τους στις ασκήσεις και στις εργασίες	Ναι	Όχι
9	Οι περισσότεροι συμμαθητές μου τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια	Ναι	Όχι
10	Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι φίλοι μου	Ναι	Όχι

11	Όλα τα παιδιά αγαπούμε την τάξη μας	Ναι	Όχι
12	Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί	Ναι	Όχι
13	Μερικούς συμμαθητές μου τους κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι	Ναι	Όχι
14	Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις	Ναι	Όχι
15	Όλα τα παιδιά στην τάξη είμαστε στενοί φίλοι	Ναι	Όχι
16	Σε μερικούς συμμαθητές μου δεν αρέσει η τάξη μας	Ναι	Όχι
17	Μερικοί συμμαθητές μου θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους	Ναι	Όχι
18	Μερικοί συμμαθητές μου προσπαθούν πάντα να κάνουν τις εργασίες καλύτερα από τους άλλους	Ναι	Όχι
19	Η σχολική δουλειά στην τάξη είναι δύσκολη	Ναι	Όχι
20	Όλοι οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους	Ναι	Όχι
21	Η τάξη μας είναι ευχάριστη	Ναι	Όχι
22	Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά	Ναι	Όχι
23	Μερικά παιδιά στην τάξη μου θέλουν πάντα να είναι πρώτα	Ναι	Όχι
24	Τα περισσότερα παιδιά τα καταφέρνουν μόνα τους με τις ασκήσεις	Ναι	Όχι
25	Οι συμμαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι	Ναι	Όχι

Ευχαριστώ πολύ!

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος Α. 1997, Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. ΚεΔΑ Πανεπιστημίου Αθηνών
- Γκότοβος Α., 2003, *Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊστάμενου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η Επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων: Διεθνής Εμπειρία και Έρευνα Πεδίου στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μάρκου, Γ. (1997α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμος Α'. Αθήνα.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Η Ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί, 2007. 196
- Σαΐτης, Χ., «Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Νέα Παιδεία*, τχ. 54, 1990.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ., «Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;», *Νέα Παιδεία*, τχ. 83, 1997.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Στραβάκου, Π. (2003). *Διευθυντής της Σχολική Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Ξενόγλωσσες

Andersen, F. C. & Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education, Vol 22* (No 4), 285-299. doi: 10.1080/14675986.2011.617422

Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education, Vol 23* (No 2), 179-191. doi: 10.1080/01425690220137701

Billot, J., Goddard, T. & Cranston, N. (2007). How principals manage ethnocultural diversity: learnings from three countries. *International Studies in Educational Administration, Vol 35* (No 2), 3-19.

Brewer, C. (2011). School Leader as Political Strategists: William Boyd's Contributions to our Understanding of the Politics of Leadership. *Peabody Journal of Education, Vol 86* (No 4), 450-463. doi: 10.1080/0161956X.2011.597276

Coleman, M. & Cardno, C. (2006). Editorial: educational leadership and diversity. *Educational Management Administration & Leadership, Vol 34* (No 2), 147-149.

Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*. London: Sage. 197

Duarte, E. M. & Smith, S. (2000). *Foundational Perspectives in Multicultural Education*. New York: Longman.

Eurydice, (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Belgium: European Commission.

Fish, S. (1997). Boutique multiculturalism, or why liberals are incapable of thinking about hate speech. *Critical Inquiry, Vol 23* (No 2), 378-395.

- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership, in J. Smyth (ed.) *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: Falmer. 39-62.
- Gaetane, J.-M. (2008). Leadership for Social Justice: An Agenda for 21st Century Schools. *The Educational Forum*, Vol 72 (No 4), 340-354. doi: 10.1080/00131720802362058
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, Vol 13, 469-484.
- Glasman, N. S. & Glasman, L. D. (1997). Connecting the preparation of school leaders to the practice of school leadership. *Peabody Journal of Education*, Vol 72 (No 2), 3-20. doi: 10.1207/s15327930pje7202_1
- Goddard, T. (2007). Editorial: school leadership and equity-results from an international comparative study. *School Leadership and Management*, Vol 27 (No 1), 1-5.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, Vol 26 (No 2), 253-267. doi: 10.1080/0142569042000294200
- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: adjusting leadership theories and development programs to values and core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, Vol 42 (No 6), 669-684. 198
- Jones, J. (2009). The development of leadership capacity through collaboration in small schools. *School leadership and Management: Formerly School Organisation*, Vol 29 (No 2), 129-156. doi: 10.1080/13632430902775509
- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, Vol 40 (No 1), 3-13.
- McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, Vol 5 (No 1), 3-16.

- Moos, L. (2011). Educating Danish school leaders to meet new expectations?. *School leadership and Management: Formerly School Organisation*, Vol 31 (No 2), 155-164. doi: 10.1080/13632434.2011.560600
- Nastasi, B. K. (2006). Multicultural Issues in School Psychology Practice. *Journal of Applied School Psychology*, Vol 22 (No 2), 1-11. doi: 10.1300/J370v22n02_01
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Robertson, J. & Miller, Th. (2007). School leadership and equity: the case of New Zealand. *School leadership and Management: Formerly School Organisation*, Vol 27 (No 1), 91-103. doi: 10.1080/13632430601092560
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2002). *Multicultural Teaching : A Handbook of Activities, Information and Resources*, 6th edn. Boston, MA: Allyn & Bacon. 199
- Webb, P. T., Neumann, M. & Jones, C. L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, Vol 68 (No 3), 254-262.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol 13 (No 2), 163-183.