

**« Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους »:**  
**Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη**  
**διαπολιτισμική εκπαίδευση**

**Κώστας Μάγος, Εκπαιδευτικός, Δρ. Επιστημών της Αγωγής**

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών και η εγκατάσταση οικονομικών και πολιτικών μεταναστών προς τις πλουσιότερες οικονομικά χώρες αποτελεί κυρίαρχο φαινόμενο εδώ και πολλές δεκαετίες. Οι μετακινήσεις αυτές δημιούργησαν νέα κοινωνικά δεδομένα που, όπως ήταν αναμενόμενο, είχαν άμεσες επιρροές και στον εκπαιδευτικό χώρο. Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η αύξηση του αριθμού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στις σχολικές τάξεις επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους (Foster, 1993). Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών κάνουν διακρίσεις απέναντι σε μαθητές από εθνοπολιτισμικές μειονότητες και διατηρούν χαμηλές προσδοκίες για τη σχολική τους επίδοση. Όπως υπογραμμίζει η Wright, (1992, 28) η πρώτη εντύπωση που φαίνεται να επικρατεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις και παρουσιάζει μια ατμόσφαιρα αποδοχής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αντικαθίσταται από την τελική διαπίστωση ότι η καταγωγή των μαθητών επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνηθίζουν να λειτουργούν με το φανταστικό μοντέλο του ιδανικού μαθητή και της ομοιογενούς τάξης. Η μη ύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη τους ή άλλως η αποδοχή της άποψης «ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»<sup>[1]</sup> είναι κοινή επιθυμία ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών.

Με κριτήριο τη στάση τους απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες (Bender-Szymanski, 2000). Στην πρώτη ανήκουν εκείνοι οι οποίοι, σε συνεργασία με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, καθορίζουν νέους στόχους και επιλέγουν διαφορετικές από τις προηγούμενες στάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις αξίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δημιουργούν μια ποικιλία ευέλικτων και αποτελεσματικών στρατηγικών, ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να βρίσκουν ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετακίνηση των απόψεων και των στάσεων των παραπάνω εκπαιδευτικών αποτελεί και για τους ίδιους μια γόνιμη διαδικασία γνωστικής εξέλιξης.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν μια «εθνοκεντρικά προσανατολισμένη» προσέγγιση απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και των οποίων οι στρατηγικές εστιάζουν στην αφομοίωση των διαφορετικών μαθητών από την κυρίαρχη ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης ομάδας έχουν «ασαφή κριτήρια» (Tomlison 1997, 295) για την ικανότητα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, ενώ οι στερεότυπες αντιλήψεις τους για την προηγούμενη και πιθανή μελλοντική συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει το γενικότερο κλίμα επικοινωνίας μαζί τους.

Στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένες οι έρευνες με αντικείμενο τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Σημαντικός σταθμός στο πεδίο αυτό είναι η έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (Επιμ, 1997) η οποία μελετά την εικόνα του «εθνικού άλλου» όπως αυτή εμφανίζεται στο λόγο των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παραπάνω έρευνας διαπίστωσε ότι το 61% του δείγματος<sup>[2]</sup> εκφράζει απόψεις που υποστηρίζουν τον εθνοκεντρισμό και την ξενοφοβία. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι Έλληνες αποτελούν λαό μοναδικό, που διαφέρει από τους υπόλοιπους βαλκανικούς και μεσογειακούς λαούς. Η ευρωπαϊκή προοπτική καθώς και η είσοδος μεταναστών διαγράφονται ως απειλή για την ελληνική ταυτότητα και τα ελληνικά ήθη, ενώ η διατήρηση των παραδοσιακών αρχών και αξιών, τόσο γενικότερα όσο και ειδικά μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων, αποκτούν καθοριστική σημασία.

Κομβικό σημείο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που αποτελεί και πηγή συμπερασμάτων για τη στάση τους απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, είναι η επίμονη υπεράσπιση της ομοιογένειας, η οποία συνυποδηλώνει την επιλογή μιας αφομοιωτικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Το 27% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων πρέπει να ενταχθούν σε ξεχωριστά σχολεία, το 25% του δείγματος υποστηρίζει το

ίδιο για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας, ενώ είναι χαρακτηριστικός ο φόβος των εκπαιδευτικών για την αλλοίωση της ομοιογένειας που μπορεί να προκληθεί από την είσοδο των μεταναστών.

Μια νεότερη έρευνα (Νικολάου, 2000), η οποία έχει ως αντικείμενο τη στάση των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, διαπιστώνει ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός είναι επηρεασμένος από τους μύθους περί ελλείμματος<sup>[3]</sup> των αλλοδαπών μαθητών και ότι σε κάποιο βαθμό οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο ίδιος ερευνητής επιβεβαιώνει ένα κενό γνώσης και εμπειρίας των δασκάλων σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και υπογραμμίζει ότι από την επίσημη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απουσιάζει η αναζήτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων καθώς και κατάλληλου διδακτικού υλικού, που μπορούν να δώσουν λύση στα καθημερινά προβλήματα της σχολικής διδακτικής πράξης.

Η έρευνα των γενικότερων αντιλήψεων των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές έχει αναδείξει μια σειρά αντιφάσεων μεταξύ των απόψεων που εκφράζουν και της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης (Ασκούνη και Ανδρούσου, 1998<sup>[4]</sup>). Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια εικόνα της τάξης όπου οι μαθητές με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες έχουν ενταχθεί χωρίς πρόβλημα, η επιτόπια παρατήρηση διαπιστώνει ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά είναι σε μεγάλο βαθμό απομονωμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων και των καθημερινών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές είναι κοινή διαπίστωση και άλλων ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες (Dragonas et al, 1999, Day, 2003, Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, ενώ φαίνεται να κατανοούν και να αποδέχονται θεωρητικά την ένταξη, δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν στην πράξη. Πολλοί από αυτούς προτάσσουν ως βασικό εμπόδιο για την ένταξη των παιδιών με εθνοπολιτισμικές διαφορές τη διαφορετική μητρική γλώσσα, ενώ τοποθετούν σε δεύτερο επίπεδο τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Βασικό ζητούμενο σε κάθε περίπτωση αποτελεί η ομοιογένεια της σχολικής τάξης, η οποία στο λόγο των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως η ιδανική συνθήκη για μια αποτελεσματική εκπαίδευση.

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από έρευνα<sup>[5]</sup> μεγάλης κλίμακας που υλοποίησε το ελληνικό τμήμα της Unicef (2001) με αντικείμενο της απόψεις των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Η έρευνα διαπίστωσε ότι ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς παραδέχεται τις διακρίσεις σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών, ενώ οι τρεις στους δέκα δηλώνουν ενοχλημένοι αν στο σχολείο τους υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών.

Μία πρόσφατη έρευνα (Μάγος, 2004), η οποία μελέτησε τις απόψεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην τάξη, διαπίστωσε ότι περισσότερο από το 1/3 του δείγματος<sup>[6]</sup> ιεραρχεί την ελληνική ταυτότητα ως σημαντικότερη από άλλες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, φοβάται για την αλλοίωσή της και επιθυμεί την αφομοίωση των άλλων ταυτοτήτων σ' αυτήν. Από τους ίδιους εκπαιδευτικούς το 51,3% υποστηρίζει ότι η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών πρέπει να περιορίζεται στο διάλειμμα ή να αποτρέπεται τελείως, πιστεύοντας ότι η στάση αυτή βοηθά την καλύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το παραπάνω ποσοστό είναι αρκετά μικρότερο<sup>[7]</sup> σε σύγκριση με τα συμπεράσματα προηγούμενης έρευνας (Δαμανάκης, 1997), όπου διαπιστώθηκε ότι από ένα δείγμα 540 ελλήνων εκπαιδευτικών, το 69% δεν επιτρέπουν ποτέ ή επιτρέπουν σπάνια τη χρήση στην τάξη της μητρικής γλώσσας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές επηρεάζονται από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, οι οποίες και οδηγούν στη δημιουργία διακρίσεων. Η ιστορία της διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών αναδεικνύει ότι ένα σημαντικό εμπόδιο στον πολιτισμικό πλουραλισμό στο σχολείο προέρχεται από τη χαμηλή διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές (Siraj-Blatchford, 1995, Gaine, 1995) επισημαίνουν ότι, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της διαφορετικότητας και το ρατσισμό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής, με αποτέλεσμα, όταν προκύπτουν τέτοια θέματα στην τάξη, συχνά να τα αγνοούν ή να τα αντιμετωπίζουν με εντελώς ακατάλληλους τρόπους. Όπως υπογραμμίζει ο Le Roux (2001, 19), «οι

πολυπολιτισμικές εμπειρίες και πηγές που είναι διαθέσιμες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι σποραδικές, περιορισμένες και προστίθενται επιφανειακά σ' ένα φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα».

Σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν αρκετοί εκπαιδευτικοί απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, από τις παρατηρήσεις των τάξεων διαπιστώνεται (Grugeon and Woods, 1990) ότι η συνηθέστερη πρακτική είναι ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος ή της σχολικής ζωής με φολκλορικού τύπου δραστηριότητες που συνδέονται με την πολιτισμική ποικιλία του σχολείου, γεγονός που όχι μόνο δεν οδηγεί στην ένταξη των διαφορετικών μαθητών, αλλά συχνά αναπαράγει τα πολιτισμικά στερεότυπα. Ακόμη και οι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαπραγμάτευσης της ταυτότητας συχνά διαπιστώνουν ότι παρασύρονται από υποσυνείδητες αρνητικές στάσεις που οδηγούν σε διακρίσεις κατά των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Όπως υποστηρίζει η Bender-Szymanski (2000, 247), η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι που δημιουργείται από μόνο του, αν απλώς εμπλακούν σε μια συνεχή διαπολιτισμική επικοινωνία. Αντίθετα, πρόκειται για μια «επίπονη και χωρίς τέλος διαδικασία ανάπτυξης», που απαιτεί μια «εκ βαθέων υποστήριξη προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δικές τους ηθικές φιλοδοξίες».

Μια τέτοια διαδικασία ανάπτυξης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν «σαφείς πολιτισμικές και εθνικές ταυτίσεις» (Banks, 2004, 146) και να υπερβούν τις συνήθειες αντιλήψεις και στάσεις που εστιάζουν είτε στην αφομοίωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είτε στην αγνόηση των εθνοπολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί, αναλόγως της στάσης που διατηρούν απέναντι στο θέμα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχουν ταξινομηθεί σε τρεις ομάδες: στους ήδη ευαισθητοποιημένους, στους αρχικά αδιάφορους και στους αρνητικούς εκπαιδευτικούς (Rollandi-Ricci, 1996). Οι ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη αναγνωρίσει την ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συχνά έχουν προσπαθήσει να την εφαρμόσουν, προτού πάρουν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης. Εξετάζουν τα εκπαιδευτικά υλικά που παρέχονται για να εξοικειωθούν με τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πειραματίζονται με νέες παιδαγωγικές εφαρμογές στις τάξεις τους. Οι αρχικά αδιάφοροι εκπαιδευτικοί, παρόλο που δεν έχουν ακόμη έλθει σε επαφή με πολυπολιτισμικές κοινότητες, είναι αρκετά ανοιχτοί για να ακούσουν και να αποδεχθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αξιοποιήσουν τα υλικά της στις τάξεις τους. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς της κατηγορίας αυτής δείχνουν στη συνέχεια μεγάλο ενδιαφέρον και επιζητούν περισσότερη εκπαίδευση και ενημέρωση, ενώ κάποιοι άλλοι δεν ευαισθητοποιούνται ιδιαιτέρως. Οι αρνητικοί εκπαιδευτικοί αρνούνται την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι δύσκολο να πεισθούν ότι η αντίθεσή τους είναι παράλογη και συγκρούεται με τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι λόγοι της διαφωνίας τους είναι πολλοί και διαφορετικοί, αντίστοιχοι με τις αιτίες της ξενοφοβίας.

Οι έρευνες σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές επισημαίνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία των μαθητών αυτών ως «ένα επιπλέον πρόβλημα που τους δημιουργεί άγχος, ένα αίσθημα επαγγελματικής ανικανότητας και την επιθυμία να μεταθέσουν το πρόβλημα στα γειτονικά σχολεία» (Sedano, 2002, 264). Μια σημαντική αιτία που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αντίστοιχες απόψεις και στάσεις προέρχεται από τη συναισθηματική φόρτιση που δημιουργεί η διαχείριση θεμάτων σχετικών με τη διαπραγμάτευση των διαφορών.

Η εμπλοκή του δασκάλου με θέματα πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας δημιουργεί ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις τόσο στο συνειδητό όσο και στο ασυνειδητό επίπεδο. Οι αντιδράσεις αυτές που συχνά εμφανίζονται και κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών «δεν είναι αποτέλεσμα ούτε αφέλειας ούτε άγνοιας ούτε ελλιπούς πληροφόρησης. Αντίθετα, πρόκειται για μια ενεργητική απόρριψη της γνώσης που απειλεί τον εαυτό με διάλυση» (Δραγώνα, 2004).

Ένας τρόπος υπέρβασης των εσωτερικών αντιστάσεων, επομένως και ένα απαραίτητο βήμα μιας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, αποτελεί η «ενδοσκόπηση του εκπαιδευτικού» (Hidalgo, 1994, 105). Η ενδοσκόπηση αυτή, που συχνά είναι μια δύσκολη και επώδυνη διαδικασία, βοηθά τελικώς τους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν και να κατανοήσουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά

τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους. Η ενδοσκόπηση σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση απέναντι στην ετερότητα μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να εγκαταλείψουν παραδοσιακές στάσεις που αναπαράγουν ποικιλόμορφες στερεοτυπικές αντιλήψεις και να αναπτύξουν ευαισθησίες και διαπολιτισμικές στρατηγικές, οι οποίες προωθούν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger στο Γεωργογιάννης, 1977, 50).

Συνδέοντας τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η M. Rey (στο Rollandi-Ricci, 1996, 63) υπογραμμίζει ότι «η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί το πραγματικό κλειδί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία που λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, ενώ συγχρόνως ελέγχει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και της διδασκαλίας, αλλά έχει και ένα πολύ σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές και στις διακρατικές συνεργασίες.

Ειδικότερα για την περίπτωση των ελλήνων εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους σε θέματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην τάξη αναδεικνύεται μέσα από μια σειρά ερευνών (Angelis and Goudiras, 2001<sup>[8]</sup>, Δαμανάκης, 1997<sup>[9]</sup>, Παπαχρήστου και Γιανόγκονα, 2001<sup>[10]</sup>, Κοσσυβάκη, 2003<sup>[11]</sup>). Οι έρευνες αυτές διαπιστώνουν αφενός τη γενικότερη ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις σημερινές εργασιακές συνθήκες των σχολείων και στις αυξημένες ανάγκες των μαθητών και αφετέρου την απουσία κατάλληλης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η επιμόρφωση αυτή, προκειμένου να έχει αποτελέσματα, χρειάζεται να είναι μακροχρόνια, ουσιαστική και σε βάθος, να αξιοποιεί την προϋπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών και να συνδέει την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη μέσα από σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως είναι η έρευνα δράσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή (Μπαγάκης, 2002, Altrichter et al, 2001). Μέσα από μια τέτοια επιμορφωτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση των διακρίσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων, που συχνά, χωρίς και οι ίδιοι να το αντιλαμβάνονται, αναπαράγουν. Μπορούν να κατανοήσουν ότι απόψεις του τύπου «ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους» είναι όχι μόνον αρνητικές, αλλά και επικίνδυνες απέναντι στο όραμα ενός σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου και μιας αντίστοιχης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

## **Σημειώσεις**

1. Απόσπασμα συνέντευξης με εκπαιδευτικό της Α/θμιας Εκπαίδευσης (Μάγος, 2004).
2. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 910 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία της Αθήνας.
3. Για την «υπόθεση του ελλείμματος» βλέπε και Δαμανάκης (1997), Γκόβαρης (2001)
4. Έκαναν έρευνα με ερωτηματολόγια σε δείγμα 200 νηπιαγωγείων της Αττικής.
5. Η έρευνα έγινε σε δείγμα 2.343 ατόμων.
6. Το δείγμα αποτελούσαν 78 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα Μειονοτικά Σχολεία των νομών Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου.
7. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί μια θετική εξέλιξη στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών με την πάροδο του χρόνου.
8. Έκαναν έρευνα σε δείγμα 128 δασκάλων και 183 νηπιαγωγών που παρακολουθούσαν τα αντίστοιχα Διδασκαλεία στη Θεσ/νίκη.
9. Είχε την επιστημονική ευθύνη της έρευνας που έγινε σε δείγμα 540 εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι μόνο το 23,5% των μελών του δείγματος δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη σχετική επιμόρφωση, 66% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δε θεωρούσαν τους εαυτούς τους κατάλληλα επιμορφωμένους και μόλις 7% ήταν ικανοποιημένοι από τη μέχρι τότε επιμόρφωσή τους.
10. Από την έρευνα που έκαναν σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61% δήλωναν σχετική αδυναμία να εμπλουτίσουν το μάθημά τους και να προωθήσουν στην πράξη τις διαπολιτισμικές

αξίες και τη διαπολιτισμικότητα ως αρχή στη διδακτική διαδικασία. Αντίστοιχα σε ποσοστό 71,5% δήλωναν καθόλου ως λίγο προετοιμασμένοι να χειρισθούν στο σχολείο τους αντίστοιχα θέματα.

11. Έκανε έρευνα σε δείγμα 337 εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης προκειμένου να διαπιστώσει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στο πλαίσιο λειτουργίας του σημερινού σχολείου.

## Βιβλιογραφία

- Ασκούνη, Ν., Ανδρούσου, Α. (1998) «Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς», *Virtual School, The sciences of Education Online*, [www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch](http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch).
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Angelis, L. and Goudiras, D. (2001). "Education and Professionalism of Teachers in Greece: The In-Service Training of Primary School Teachers" in Terzis, N. (Ed.), *Teacher Education in the Balkan Countries*, Thessaloniki: Kyriakidis Bros.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Bender-Szymanski, D. (2000), "Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school", *European Journal of Teachers Education*, 23, 3, 2000, 229-250.
- Γεωργογιάννης, Π.(1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Gainé, S. (1995). *Still no problem here*, London: Trentham Books.
- Grougeon, E. and Woods, P. (1990). *Educating All. Multiculture Perspectives in the Primary School*, London: Routledge.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2004). «Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο 'άλλο'. Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 11, 1, 20-33.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Dragonas, Th., Androussou, A., Petroyiannis, K. and Inglessi, Ch. (1999), "Evaluation d' une formation sur le terrain dans le demaine de l' education interculturelle", *Carrefours de l' education*, 8, 56-83.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών» στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (Επιμ.), «*Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hidalgo, N. (1994). "Multicultural Teacher Introspection" in Perry, T. and Fraser, J. (Eds), *Freedom's Plow*, New York: Routledge.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Αθήνα: Gutenberg.
- Le Roux, J. (2001). "Effective teacher training for multicultural teaching", *Multicultural Teaching*, 19, 2, 18-22.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.,2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαχρήστου, Κ. και Γιανόγκοβα, Α. (2001). *Παγκοσμιοποίηση - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Εκπαιδευτικός*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). "Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe" in Dragonas, T., Frangoudaki, A. and Inglessi C. (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, Αθήνα: Νήσος.
- Sedano, A., M. (2002). "Towards Intercultural Education: Approaches and Models" in Del Canto et al (Eds), *Intercultural Education: A present day challenge for Europe*, Madrid: Comunidad de Madrid.
- Siraj-Blatchford, I.(1995). *The Early Years*, London: Trentham Books.
- Tomlison, S. (1997). «Εθνικότητα και εκπαιδευτική επιτυχία» στο Σιδέρη, Α. και Χαραμής Π. (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί-Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα Θ. (Επιμ.) (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;»  
Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Foster, P. (1993). "Case not proven. An evaluation of a study of teacher racism" in  
Woods, P. and Hammersley, M. (Eds), *Gender and Ethnicity in Schools*, London:  
The Open University and Routledge.
- Unicef (2001). «Ο ρατσισμός ζει ανάμεσά μας. Η Unicef για την εξάλειψη των  
διακρίσεων», *Unicef και Κόσμος*, 45, 32-38.
- Wright, C. (1992). "Early education: multiracial primary school classrooms" in Gill, D.,  
Mayor, B. and Blair, M. (Eds), *Racism and Education. Structures and Strategies*,  
London: Sage.