

**ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**TEACHERS' PERSONAL THEORIES REGARDING THE
MANAGEMENT OF ETHNOCULTURAL DIVERSITY IN
GENERAL AND INTERCULTURAL PRIMARY SCHOOLS**

Κυριακή Θεοδοσιάδου
Φιλολόγος
υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικής ΠΔΜ
kikh.theo@hotmail.com

Βασιλική Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής
Α.Π.Θ.
vrapadopoulou@edlit.auth.gr

Περίληψη

Το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει επηρεάσει τη σύνθεση των ελληνικών τάξεων, φέρνοντας στο προσκήνιο ζητήματα που σχετίζονται με τις πρακτικές και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η παρούσα εργασία μελετά τις προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δημόσια γενικά και διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία, αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Μέσα από την έρευνα επιδιώκεται ακόμη η σύγκριση των προσωπικών θεωριών και των πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα γενικά και στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πέλλας και Θεσσαλονίκης που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι, μέσω ποικίλων εργαλείων, όπως παρατήρηση διδασκαλίας, σε βάθος συνεντεύξεις και ανάλυση κειμένου. Τα ευρήματα φανερώνουν την τάση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν αφομοιωτικές πρακτικές με ελάχιστες εξαιρέσεις εκπαιδευτικών από διαπολιτισμικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά

Εθνοπολιτισμική ετερότητα, μετανάστευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσωπική θεωρία.

Abstract

The phenomenon of migration has transformed the Greek school into a multiethnic environment, reshaping the issues raised about good practices and the role the teacher plays in the smooth integration of diverse cultures, not only in the school but also in the wider Greek society. This paper examines how cultural diversity is managed in Greek primary schools by focusing on the content of teachers' personal theories, which guide their actions, although those actions to a large extent show lack of consciousness. The research also compares personal theories and practices between teachers working in general and intercultural primary schools. The participants are 20 primary school teachers in the Regional Unit of Pella and Thessaloniki who teach in multicultural classes. Qualitative research methods were used, through a variety of tools, such as teaching observation, in-depth interviews and text analysis. The findings show the tendency of teachers to use assimilative practices with minimal exceptions of teachers from intercultural schools.

Key words

Ethnocultural diversity, migration, intercultural education, personal theory.

0. Εισαγωγή

Παρά όλο που η μετανάστευση αποτέλεσε κυρίαρχο παράγοντα στην ιστορία του ελληνικού έθνους, τα τελευταία τριάντα χρόνια φαίνεται να αναδεικνύεται έντονα το φαινόμενο, καθώς σήμερα οι μετανάστες αποτελούν το 10% του πληθυσμού της χώρας μας (Μπόλκας, 2015, Παλαιολογού, 2020, Ρακκάς, 2017). Η πραγματικότητα που δημιουργεί η μετανάστευση θα ήταν αδύνατο να μην επηρεάσει την εκπαίδευση, όχι μόνο λόγω της αλλαγής στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία των χωρών υποδοχής αλλά και γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει αποτελεί τον βασικό θεσμό στη διαδικασία κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Banks, 2006, Γκόβαρης, 2001, Govaris & Kaldi, 2010, Νικολάου, 2004, Παλαιολογού et al., 2019, Παλαιολογού et al., 2020).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται σημαντικός, καθώς βρίσκεται αντιμέτωπος με μια σειρά απαιτητικών και επιτακτικών ζητημάτων (Κεσίδου, 2009, Ματσαγγούρας 2004, Νικολάου, 2004, Ξωχέλλης, 2005, Παπαναούμ, 2003, Tsaliki, 2012). Ένα από αυτά είναι η ομαλή ένταξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2001, Μάρκου, 1996, Παλαιολογού, 2013). Είναι σημαντικό τόσο το σχολείο και όσο και οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να εξασφαλίσουν αυτή την ομαλή ένταξη, μέσα από την αναγνώριση και αποδοχή του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοεθνών μαθητών (Banks, 2006, Gurer, 2019, Kaldi et al., 2017, Ratini, 2019). Η παρούσα έρευνα, λοιπόν,

εξετάζει τις προσωπικές θεωρίες που αναπτύσσουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε γενικά και διαπολιτισμικά σχολεία σε θέματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, και τον βαθμό που οι θεωρίες αυτές διαφέρουν ή όχι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών τύπων.

1. Οι προκλήσεις της μετανάστευσης για την ελληνική εκπαίδευση

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα θα ήταν αδύνατο να μην επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένης της αμφίδρομης αλληλεπίδρασης κοινωνίας και σχολείου, με αποτέλεσμα την δραστική μεταμόρφωση των σύγχρονων ελληνικών τάξεων σε πολυπολιτισμικές (Gropas & Triandafyllidou, 2011, Νικολάου, 2011α, Palaiologou, 2013, Papadopoulou, Theodosiadou & Palaiologou, 2020). Αυτό φανερώνει την ανάγκη αναθεώρησης του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης (Dietrich, 2006) γι' αυτό και από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά ξεκινά η συζήτηση για τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού πλαισίου που θα βρίσκεται στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής.

Αναφορικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων, αυτές αφορούν τις κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές εξαιτίας της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, τη δυσκολία επικοινωνίας και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον (Inglis, 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012, Παπαδοπούλου, 2008), ενώ φαίνεται πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργική αξιοποίηση του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών τους (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Στον απολογισμό των πρακτικών διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας φαίνεται πως παρά την ανάγκη εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών, στη πράξη το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών μαθητών αγνοείται (Γκόβαρης, 2001, Νικολάου, 2011α, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους που χαρακτηρίζονται από αφομοιωτικά στοιχεία, να επανεξετάσουν πολλές από τις υποθέσεις τους για την ετερότητα και να αμφισβητήσουν το ρόλο τους ως εκπροσώπων της κυρίαρχης κουλτούρας (Sharan, 2010). Έτσι, θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Beckett & Kobayashi, 2020, Domingo & Guerrero, 2018, Gibbs, 2020, Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

2. Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών: εννοιολογική θεώρηση και η σημασία της μελέτης τους

Οι αντιλήψεις και εμπειρίες του ατόμου επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του (Richardson, 1996, Yusoff, 2019). Στη παρούσα έρευνα, το θεωρητικό πλαίσιο για την εννοιολόγηση των αντιλήψεων, των απόψεων, των

πεποιθήσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών αποτελεί η έννοια της προσωπικής θεωρίας.

Οι προσωπικές θεωρίες περιέχουν υποθέσεις για το πώς σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, ενεργούμε αλλά και πώς ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά τόσο τη δική μας όσο και των άλλων (Cuadra-Martinez et al., 2017, Groeben & Scheele, 2000, Ματσαγγούρας, 2004, Scheele & Groeben, 1998). Τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά των προσωπικών θεωριών, σύμφωνα με τους Scheele & Groeben (1988) είναι ότι: α) αντιπροσωπεύουν ένα σχετικά σταθερό σύστημα γνώσεων, β) είναι άρρητες αλλά με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να πάρουν ρητή μορφή, γ) διαθέτουν τη δομή επιχειρημάτων, όπως και οι επιστημονικές θεωρίες, γι' αυτό και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξήγηση και πρόβλεψη ενεργειών, αφού διαθέτουν τη μορφή «αν...τότε...» και δ) λόγω της δομής του επιχειρήματος που διαθέτουν εκπληρώνουν λειτουργίες όπως είναι ο καθορισμός μιας κατάστασης, η εξήγηση γεγονότων, η πρόβλεψη μελλοντικών ενεργειών και αντιδράσεων και η δημιουργία σχεδίων και συστάσεων. Επιπλέον, μπορούν να οδηγούν τις δράσεις και τις αντιδράσεις τόσο στη καθημερινή ζωή όσο και στην επαγγελματική πρακτική (Dann, 1989, Straub & Weidemann, 2015). Τέλος, να σημειωθεί ότι οι προσωπικές θεωρίες αναδομούνται μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου συναίνεσης (Christmann et. al., 1999, Groeben et al., 1988, Kindermann & Riegel, 2016), μεθοδολογική γραμμή που ακολουθήσαμε και στη παρούσα έρευνα.

Η σημασία της μελέτης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός ότι σε συνήθεις καταστάσεις τείνει κανείς να ενεργεί χωρίς να γνωρίζει τις γνωστικές διαδικασίες που καθοδηγούν τις ενέργειές του, κάτι που συμβαίνει μόνο όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα ή μια κρίσιμη κατάσταση. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν τις προσωπικές θεωρίες που καθοδηγούν τις ενέργειές τους. Αυτή η διαδικασία όχι μόνο τους βοηθά στην αυτοβελτίωση, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις στην τάξη με περισσότερη γνώση και αυτοπεποίθηση (Burkett, 2014, Dann, 1989, 1994, Ferris, 2019, Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου, 2014).

3. Η έρευνα

3.1. Ο σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών από δημόσια γενικά και διαπολιτισμικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε μετανάστες μαθητές, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, προκειμένου να εξεταστεί το πώς σκέφτονται και πώς διαχειρίζονται την πολιτιστική ποικιλομορφία στη τάξη τους. Παράλληλα επιχειρείται η σύγκριση των θεωριών και των πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών τύπων, με βασική υπόθεση ότι αυτές θα διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους.

3.2. Οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες

Η συμμετοχή εκπαιδευτικών τόσο από γενικά όσο και από διαπολιτισμικά σχολεία κρίθηκε απαραίτητη, καθώς, με βάση το σκοπό της έρευνας, στις προθέσεις μας ήταν η μελέτη και συστηματοποίηση των θεωριών που αναπτύσσουν και οι οποίες κατευθύνουν τη δράση τους στον τρόπο διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και η συνακόλουθη σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσά τους.

Στη παρούσα έρευνα η γενίκευση των αποτελεσμάτων από το δείγμα μας στο σύνολο του πληθυσμού δεν αποτελεί στόχο, όπως συμβαίνει με τις ποσοτικές έρευνες, γι' αυτό το λόγο και η δειγματοληψία έχει ως στόχο την εύρεση δείγματος που θα δώσει πλούσιες πληροφορίες και θα βοηθήσει στην σε βάθος μελέτη του θέματος (Creswell, 2011). Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερα γενικά δημοτικά σχολεία σε ημιαστικές περιοχές που έχουν κάποια-μικρή σχετικά- απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα της ευρύτερης περιοχής, ενώ τα τρία διαπολιτισμικά σχολεία βρίσκονται σε μεγάλο αστικό κέντρο ή πολύ κοντά σε αυτό.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν είκοσι, δέκα από τα γενικά και δέκα από τα διαπολιτισμικά σχολεία, αριθμός ικανοποιητικός, καθώς αυτός αποτελεί τον μέγιστο αριθμό δείγματος σε παρόμοιες έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα. Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα γενικά σχολεία οι επτά ήταν γυναίκες και οι τρεις άνδρες, διέθεταν βασικά τυπικά προσόντα (οι περισσότεροι μόνο το βασικό πτυχίο) και εργάζονταν σε περιοχή με σχετικά μικρό αριθμό μεταναστών. Από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα διαπολιτισμικά οι εννέα ήταν γυναίκες και μόλις ένας άνδρας, ενώ διέθεταν στο σύνολό τους, εκτός από το βασικό πτυχίο, και μεταπτυχιακούς τίτλους (απαραίτητη προϋπόθεση για την τοποθέτησή τους σε αυτόν τον τύπο σχολείου) και ορισμένοι από αυτούς και δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό δίπλωμα. Σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι στη παρούσα έρευνα, λόγω της ποιοτικής φύσης της, μεταβλητές, όπως είναι το φύλο ή τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δε συμβάλλουν στην ερμηνεία των ευρημάτων και αναφέρονται μόνο για λόγους πληρότητας των χαρακτηριστικών του δείγματος.

Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2016-2017 για τα τρία από τα τέσσερα γενικά σχολεία, το 2017-2018 για τους εκπαιδευτικούς από το τέταρτο κατά σειρά γενικό σχολείο και το σχολικό έτος 2018-2019 για τους εκπαιδευτικούς των τριών διαπολιτισμικών σχολείων.

3.3. Μεθοδολογία

Η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ενδοσκόπηση, η οποία έχει εφαρμοστεί ευρέως στον τομέα της ψυχολογίας και περιλαμβάνει «την αντίληψη των εσωτερικών, ψυχολογικών διαδικασιών κάποιου» (Cuadra-Martinez et al., 2017, Mackey & Gass, 2005, Scheele & Groeben, 1998, Sime, 2006), στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου, οι οποίες διαμορφώνουν τις προσωπικές τους θεωρίες. Συγκεκριμένα, για να ανασυγκροτηθεί και να μελετηθεί η προσωπική θεωρία

του κάθε εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός δύο ερευνητικών εργαλείων, το πρώτο ήταν αυτό της *μετέπειτα έκφωνης σκέψης* («*lautes*» *Denken*), που εφαρμόστηκε κυρίως στην ψυχολογική έρευνα για να εξετάσει τη σχέση σκέψης και δράσης (Heine & Schramm, 2007, Konrad, 2010) και το άλλο εργαλείο ήταν η *ανάκληση σκέψεων μέσω ερεθίσματος*, η οποία επιτρέπει τη διερεύνηση των γνωστικών διαδικασιών βοηθώντας τους συμμετέχοντες να θυμηθούν τις σκέψεις που έκαναν την ώρα της διδασκαλίας (Dempsey, 2010, Haw & Hadfield, 2011, Mackey & Gass, 2005, Moreland & Cowie, 2007). Για την τριγωνοποίηση της μεθοδολογίας της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε την παρατήρηση της διδασκαλίας τάξης. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέγει μη λεκτικές εκφράσεις συναισθημάτων και στάσεων και να βλέπει αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια του μαθήματος (Παπαδοπούλου, 2015).

3.4. Η συλλογή των δεδομένων

Στη φάση της προετοιμασίας της έρευνας, ενημερώσαμε τους εκπαιδευτικούς για τους στόχους και τη μέθοδο που θα ακολουθούσαμε. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν η μαγνητοφώνηση των μαθημάτων κάθε καθηγητή. Οι ώρες διδασκαλίας που ηχογραφήθηκαν κυμαίνονταν από 13 μέχρι 18 μέσα σε διάστημα τεσσάρων με πέντε ημερών για τον κάθε εκπαιδευτικό σε διάφορα μαθήματα που καλύπτονται από το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου.

Όπως προαναφέρθηκε, ένα άλλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση στην τάξη: ήταν συστηματική, δομημένη με χαμηλό βαθμό δόμησης, αφού στόχος μας ήταν να ταξινομήσουμε τα δεδομένα παρατήρησης σε γενικές κατηγορίες, οι οποίες στην επόμενη φάση της μελέτης θα ήταν πιο εξειδικευμένες.

Από τις ηχογραφήσεις της διδασκαλίας προετοιμάστηκε το στάδιο της *έκφωνης σκέψης* και της *ανάκλησης σκέψεων μέσω ερεθίσματος*, αφού η συνέντευξη/συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς βασίστηκε στην ακρόαση της καταγραφής της διδασκαλίας και στην προσπάθειά τους να ανακαλέσουν τις σκέψεις που έκαναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση με κάθε εκπαιδευτικό για την καταγεγραμμένη διδασκαλία, η οποία διήρκεσε κατά μέσο όρο 2 ώρες. Με μια ημιδομημένη συνέντευξη με μερικές μόνο προκαθορισμένες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τα σημεία διδασκαλίας που σχετίζονται με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Το επόμενο βήμα ήταν ο *διάλογος εμβάθυνσης*. Σε αυτό το στάδιο, έγινε συζήτηση για θέματα που προέκυψαν από τον προηγούμενο διάλογο, τα οποία χρησίμευσαν για να καλύψουν τυχόν υπάρχοντα κενά που βρέθηκαν στη φάση της επεξεργασίας του. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών οριστικοποιήθηκαν μετά το *διάλογο συναίνεσης* μέσα από τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν τη συμφωνία ή διαφωνία τους για τις διατυπωμένες προσωπικές υποθέσεις. Το στάδιο αυτό ενισχύει της εγκυρότητα των προσωπικών θεωριών. Οι θεωρίες διατυπώθηκαν με τη μορφή: «αν... τότε...»:

Πρωτόκολλο εκπαιδευτικού	Διατύπωση προσωπικής υπόθεσης
<p><i>ΕΡ: Τι σκεφτόσουν όταν ρώτησες την Ε. πώς λέγονται κάποιες λέξεις στη μητρική της γλώσσα;</i></p> <p><i>Ε: Ότι η τάξη μου κερδίζει με αυτές τις αναφορές. Σίγουρα εμπειρία, άλλο άκουσμα, διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα, γνωρίζω, παίρνω γνώσεις.</i></p>	<p>«Αν γίνονται αναφορές μέσα στη τάξη σε εθνοπολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών, τότε διευρύνονται οι πνευματικοί ορίζοντες των υπόλοιπων μαθητών και εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους».</p>

Στο τελευταίο στάδιο, τη φάση του *διαλόγου συναίνεσης*, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε τρεις στήλες: η πρώτη περιλάμβανε τις προσωπικές υποθέσεις που είχαμε διατυπώσει από τις δηλώσεις τους, στη δεύτερη οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν αν συμφωνούν (Σ) ή αν διαφωνούν (Δ) με την διατυπωμένη υπόθεση και στη τρίτη να προσθέσουν σχόλια, εάν το επιθυμούσαν.

Όσον αφορά τα δεδομένα της παρατήρησης, συλλέξαμε 197 αφηγηματικά πρωτόκολλα από 293 διδακτικές ώρες. Για λόγους οικονομίας, τα αποτελέσματα της παρατήρησης δεν αναλύονται στην παρούσα εργασία.

4. Τα ευρήματα

Ακολουθούν τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα και αφορούν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς και τη συγκριτική τους παρουσίαση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δυο σχολικών τύπων, γενικών και διαπολιτισμικών.

Οι εκπαιδευτικοί και από τους δύο σχολικούς τύπους που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Σε αυτή τη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν έννοιες όπως «διαφοροποίηση» και «εξατομίκευση», κάνοντας λόγο για το αν θεωρούν αναγκαία την διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν στη τάξη τους φοιτούν μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε πως η παρουσία μαθητών/τριών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη δεν καθιστά αναγκαία τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, οπότε δε χρειάζεται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, γιατί παρατηρούν πως «δε διαφέρουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε κάτι». Ωστόσο, υπήρξαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως σε αρκετές περιπτώσεις είναι αναγκαία η διαφοροποίηση της διδασκαλίας λόγω της παρουσίας μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, κυρίως εξαιτίας των αδυναμιών που παρουσιάζουν ορισμένοι στη κατανόηση ή/και χρήση της ελληνικής γλώσσας.

«Κοίτα, εγώ κάνω συνήθως 5η και 6η τάξη, οπότε τα αλλοδαπά παιδιά είναι ήδη χρόνια στην Ελλάδα, μιλάνε τη γλώσσα. Άρα δε διαφέρουν.» (E10¹)

Αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως αυτή δεν σχετίζεται με το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, καθώς υποστηρίζουν πως δεν παρατηρούν διαφορές στη συμμετοχή Ελλήνων και μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Αναφέρουν άλλα στοιχεία ως παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, με βασικότερο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2013). Έτσι, οι μαθητές που είναι περισσότερο εσωστρεφείς δε συμμετέχουν ιδιαίτερος στο μάθημα, κάτι που κάνουν οι εξωστρεφείς μαθητές, ενώ ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με τη συμμετοχή των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και κυρίως σε αυτό της Γλώσσας, είναι το αν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλώσσα ή όχι, όπως για παράδειγμα με την ορθογραφία, κάτι που ωστόσο θεωρούν ότι δε σχετίζεται πάντα με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, καθώς η δυσκολία ενός παιδιού να εκφραστεί προφορικά πιθανό να οφείλεται σε μαθησιακές δυσκολίες ή ψυχολογικά προβλήματα (π.χ. από απώλεια γονέα, διαζύγιο) κάτι που αφορά και τους Έλληνες μαθητές.

«Η συμμετοχή τους επηρεάζεται από το χαρακτήρα τους, από την ιδιοσυγκρασία τους.» (E14)

«Δε νομίζω να επηρεάζει (η εθνικότητα). Αφού δε διαφέρουν σ' αυτό από τους Έλληνες.» (E16)

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης και υποθέσεις που σχετίζονται με το αν θεωρούν ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να τους παρέχεται από το ελληνικό σχολείο και το αν θεωρούν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σχετίζεται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών τύπων τάχθηκε υπέρ της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο ελληνικό σχολείο (Δαμανάκης, 2003, Cummins, 2005, Κεσίδου, 2009, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012). Υποστήριξαν πως οι μαθητές είναι σημαντικό να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, τόσο γιατί δεν πρέπει να ξεχάσουν τις ρίζες και τη ταυτότητά τους και οι γονείς τους δεν είναι σε θέση να τους τη διδάξουν σε επίπεδο γραμματικής και συντακτικού όσο και γιατί στη βάση της μητρικής θα μπορέσουν να μάθουν καλύτερα τη δεύτερη γλώσσα, την ελληνική. Μάλιστα, θεωρούν ότι είναι καλό και οι Έλληνες να μαθαίνουν τις γλώσσες των συμμαθητών τους, και να μην επιλέγουν μόνο τις γλώσσες προηγμένων οικονομικά χωρών. Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι από αυτούς υποστήριξαν πως η μητρική γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται μόνο στα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή κυρίως σε διαπολιτισμικά σχολεία, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν.

«Καλό είναι τα παιδιά να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και απ' το ελληνικό σχολείο, αλλά μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία. [...] Βεβαίως θα μπορούσε και στα υπόλοιπα αν ήταν μεγάλο το ποσοστό αυτών των παιδιών. Σε μας είναι λίγα τα παιδιά.» (E1)

«Και θεωρώ ότι ο πλούτος κάθε γλώσσας δεν πρέπει να χάνεται. Εγώ θεωρώ πάρα πολύ σημαντική για τα παιδιά τη μητρική γλώσσα και να τη διδάσκονται από το σχολείο.» (E16)

Από την άλλη, υπήρξαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως από τα γενικά σχολεία, που υποστήριξαν την άποψη ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δημιουργεί πρόβλημα στην εκμάθηση της ελληνικής για τα αλλοδαπά παιδιά που την ακούν και τη μιλούν στο σπίτι, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στη πρόοδό τους στο σχολείο. Αναφέρθηκε, βέβαια, από τους ίδιους πως ενώ θεωρητικά είναι καλό οι μαθητές αυτοί να γνωρίζουν και να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, πρακτικά είναι αδύνατο, γιατί «πρέπει να έχουν μία γλώσσα».

Σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, οι έννοιες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη κατηγορία ήταν «αντικειμενικότητα», «ιστορική αλήθεια», «εθνική συνείδηση», «στερεότυπα». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών τύπων θεωρεί πως είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσέχει πώς τη διδάσκει σε μια τάξη με αλλοδαπά παιδιά, γιατί μπορεί να νιώσουν άβολα από αναφορές που παρουσιάζουν τη πατρίδα τους ως εχθρό της Ελλάδας, γι' αυτό και είναι προτιμότερο τα παιδιά αυτά να μη μαθαίνουν ότι υπήρξαν ιστορικά εχθροί με την Ελλάδα. Από την άλλη μεριά, όμως, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί, κυρίως από τα γενικά σχολεία, που ανέφεραν πως παρά το γεγονός ότι θεωρητικά η Ιστορία πρέπει να διδάσκεται όσο πιο αντικειμενικά γίνεται, στη πράξη είναι καλό ο εκπαιδευτικός να στηρίζει την Ελλάδα και τους Έλληνες, ακόμα και στις ιστορικές περιπτώσεις που δεν θα έπρεπε, γιατί είναι πιο σημαντική η διαμόρφωση εθνικής συνείδησης.

«Θεωρητικά θα σου πω ότι γίνεται όσο πιο αντικειμενικά. Στην πράξη δεν ξέρω αν θα το κάνω όμως, θα πω και την άλλη πλευρά, αλλά θα στηρίξω έμμεσα τη δική μας πλευρά ακόμα και αν ξέρω ότι κάπου έχουμε άδικο. [...] Αυτό με γνώμονα ότι πρέπει να στηρίξω τον τόπο μου, ας πούμε.» (E3)

Αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών, ο τρόπος διδασκαλίας του στηρίζεται σε διαφορετικές υποθέσεις των εκπαιδευτικών και επιδιώκει διαφορετικούς στόχους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως από τα γενικά σχολεία, αναφέρθηκαν στην ανάγκη «διδασκαλίας του Χριστιανισμού» και της «ορθόδοξης πίστης», ενώ άλλοι έκαναν λόγο για «σεβασμό στις άλλες θρησκείες» μέσα από τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις αλλαγές στο περιεχόμενο των Θρησκευτικών με κριτήριο μεταξύ άλλων τη συμπερίληψη «θεωρήσεων διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής μάθησης, διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικότητας» (Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017, ΦΕΚ 2104,τ.Β',19-6-2017: 21048).

Οι εκπαιδευτικοί, στη πλειοψηφία τους από τα γενικά σχολεία, ανέφεραν την ανάγκη επαφής που θεωρούν ότι πρέπει να έχουν οι αλλόθρησκοι μαθητές με τον Χριστιανισμό, γιατί αφενός είναι καλό τα παιδιά να μαθαίνουν στα Θρησκευτικά για όλες τις θρησκείες, αφετέρου όμως είναι βασικό να κατανοήσουν καλύτερα την αξία κυρίως του Χριστιανισμού, θρησκεία που θεωρούν «ανοιχτή» και σε άλλες θρησκείες. Ακόμη, πολλοί από αυτούς ανέφεραν ότι το ελληνικό σχολείο δεν είναι υπεύθυνο για τη διδασκαλία της θρησκείας των αλλόθρησκων μαθητών, αλλά το δικό τους κράτος, όπως συμβαίνει αντίστοιχα και για τη θρησκεία των Ελλήνων στο εξωτερικό, και ότι στο Δημοτικό δεν θα έπρεπε να υπάρχει στα Θρησκευτικά το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας, γιατί τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ακόμα τις γνωστικές βάσεις πάνω στον ορθόδοξο χριστιανισμό, για να μπορούν να τον συγκρίνουν με άλλες θρησκείες. Από την άλλη, αρκετοί εκπαιδευτικοί από τα διαπολιτισμικά σχολεία, ανέφεραν πως τα Θρησκευτικά δε θα έπρεπε να διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο.

«Τα βιβλία κατά τη γνώμη μου σε ένα μεγάλο ποσοστό, 90% θα έλεγα, είναι πάρα πολύ καλά γραμμένα όσον αφορά το ορθόδοξο μέρος τους. Το υπόλοιπο 10% όμως, που αφορά το πολυπολιτισμικό κομμάτι, δεν θα έπρεπε να υπάρχει. Ένα παιδί για να μπορέσει να συγκρίνει τις θρησκείες θα πρέπει να έχει μια βάση.» (Ε7)

«Δεν θα δίδασκα Θρησκευτικά αν ήταν στο χέρι μου. Διότι η μεταφυσική ανησυχία είναι κάτι που αφορά την οικογένεια, το παιδί θα πάρει από εκεί τις πρώτες απαντήσεις του. Στο δημοτικό αυτό δεν έχει θέση. [...] Σε μεγαλύτερες τάξεις θα δίδασκα το μάθημα της ηθικής.» (Ε14)

Τέλος, σημαντικό στοιχείο που αφορά τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας είναι η αξιοποίηση του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική διαδικασία, αξιοποίηση που συνίσταται και στις αναφορές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών τους, όπως τη γλώσσα, τα έθιμα, τις παραδόσεις τους κ.ά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από τους δύο σχολικούς τύπους υποστήριξαν πως μόνο αποσπασματικά μπορεί να αναφέρουν κάτι σχετικό με το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους και πως όσες κι αν είναι οι ευκαιρίες τέτοιων αναφορών, είτε στα σχολικά εγχειρίδια, είτε στο λόγο των μαθητών, Ελλήνων και εθνοπολιτισμικά διαφερόντων, επαφίεται στη κρίση τους το αν και σε ποιο βαθμό θα τις αξιοποιήσουν.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών και των δύο σχολικών τύπων θεωρεί τέτοιου είδους αναφορές μέσα στη τάξη μεγάλο κέρδος και για τους Έλληνες μαθητές, καθώς, όπως αναφέρουν, η αναφορά στο διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντές τους και εμπλουτίζει τις γνώσεις τους. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει και να βοηθά στην ανάδειξη της διαφορετικότητας.

«Ναι, όταν ανέφερε ότι εμείς έχουμε Τεμένη, με ρωτήσαν τα παιδιά τι είναι αυτό και τους απάντησα, κάτι αντίστοιχο με τις εκκλησίες τις δικές μας. Μου λένε τα παιδιά ότι αυτοί δεν πιστεύουν στον Θεό και τους λέω ότι ο Θεός είναι ένας απλά αυτοί τον λένε αλλιώς. [...] Είναι καλό να υπάρχουν αυτά στις τάξεις.» (E2)

Από την άλλη, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί, κατά βάση από τα γενικά σχολεία, θεώρησαν ότι οι αναφορές στα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορεί να μην επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς μπορεί να οδηγήσουν στη στοχοποίηση των μαθητών αυτών εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής τους ετερότητας.

«Τρία χρόνια συμμαθητές και δεν έτυχε να αναφερθεί ότι αυτά τα κορίτσια είναι από την Αλβανία. Μένουν και σε άλλο χωριό. Δεν έτυχε να το πούμε κι εμείς. Το αποφεύγαμε κι εμείς, δεν υπήρχε λόγος να διακριθεί το ένα από το άλλο...» (E1)

5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Αρχικά είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από την έρευνα προέκυψαν δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε τους εκπαιδευτικούς με βάση τη προσωπική θεωρία τους. Σχηματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως ο πρώτος αφορά έναν προσανατολισμό «μονοπολιτισμικό» και «αφομοιωτικό» και ο δεύτερος είναι περισσότερο «πλουραλιστικός» και «διαπολιτισμικός».

Στη πρώτη κατηγορία ανήκει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από τα γενικά σχολεία (περίπου 8 στους 10) και ένας σχετικά μεγάλος αριθμός από τα διαπολιτισμικά σχολεία (περίπου 6 στους 10). Σε αυτή τη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία θα πρέπει να γίνεται χωρίς τη διατήρηση των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών στοιχείων τους, δε λαμβάνουν υπόψη την εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών κατά τη διδασκαλία τους και τάσσονται κατά της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, καθώς θεωρούν πως θα αποτελέσει εμπόδιο στην αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη, δε φάνηκε να αξιοποιούν τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας, παρ' όλο που όλοι σχεδόν μίλησαν για την αξία αυτής της αξιοποίησης ως κέρδος τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους Έλληνες μαθητές.

Στην δεύτερη κατηγορία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τα διαπολιτισμικά σχολεία, και συγκεκριμένα τα δύο από τρία σχολεία της έρευνας με τον μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, και σε σχέση με την πρώτη κατηγορία αποτελούν μειοψηφία. Σε αυτή τη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία με την παράλληλη διατήρηση των εθνοπολιτισμικών στοιχείων τους. Ακόμη, ισχυρίζονται πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όταν η σύνθεση της τάξης είναι πολυπολιτισμική, είναι απαραίτητη, προκειμένου να προσφέρει ο εκπαιδευτικός τη

βοήθεια που χρειάζεται ο κάθε αλλοδαπός μαθητής εξαιτίας ενδεχόμενων προβλημάτων που αντιμετωπίζει με τη γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και τάσσονται υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και μάλιστα με ευθύνη του ελληνικού σχολείου.

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αρχικά να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται κατά βάση με την έννοια της απεύθυνσης διαφορετικού βαθμού δυσκολίας ερωτήσεων και ανάθεσης ασκήσεων και με την έννοια της χρήσης απλοποιημένου λεξιλογίου. Από την έρευνα προέκυψε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, γενικών και διαπολιτισμικών σχολείων, υποστήριξαν την υπόθεση ότι «αν τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, τότε δε χρειάζεται να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, καθώς δε διαφέρουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους». Ωστόσο, μια τέτοια υπόθεση δε συνάδει με τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη διδακτική τεχνογνωσία, όπως είναι η ικανότητα αναγνώρισης των ιδιαίτερων πολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους και η εξοικείωσή τους με τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις μιας μεικτής εθνοπολιτισμικά τάξης (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, κυρίως από τα γενικά σχολεία και λιγότερο από τα διαπολιτισμικά, θεωρεί ότι η ανάγκη για εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών σε μια τάξη είναι μεγαλύτερη όσο περισσότερα είναι τα αλλοδαπά παιδιά σε αυτή. Η άποψη αυτή ωστόσο διαψεύδεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 2003, Καραγιάννη, 2019, Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008), καθώς κάθε εκπαιδευτικός που εργάζεται σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ανεξάρτητα από το αν οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν τη μειοψηφία ή τη πλειοψηφία της τάξης, οφείλει να διαχειρίζεται σύμφωνα με τις διαπολιτισμικές αρχές την εθνοπολιτισμική ετερότητα της τάξης του.

Αναφορικά με το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και τη συσχέτισή του με τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως η εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Χωρίς να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή ενός μαθητή στο μάθημα μπορεί να ποικίλουν, δε γίνεται να αγνοήσουμε πως πολλοί από αυτούς σχετίζονται με το εθνοπολιτισμικό του υπόβαθρο τουλάχιστον έμμεσα. Πλήθος μελετών και ερευνών (Δαμανάκης, 2003, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012) έχει καταδείξει τον τρόπο που το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο επιδρά στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Η γνώση και χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι παράγοντας επιτυχίας στο σχολείο (Hajisoteriou, 2012, Κεσίδου, 2009, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012), γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, μια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας

τούς κάνει περισσότερο άτολμους και απόμακρους κατά τη διδακτική διαδικασία. Αυτό σχετίζεται πολλές φορές και με το χαρακτήρα που επιδεικνύουν τα παιδιά στην τάξη, καθώς είναι γνωστό πως πολλές φορές τα παιδιά με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Ευαγγέλου, 2005, Εγυ, Adair & Dixon 2000).

Από την έρευνα αναδείχθηκαν και υποθέσεις που αφορούν τις θεωρίες της προσθετικής και αφαιρετικής διγλωσσίας. Η διαφορά στις υποθέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των δύο σχολικών τύπων ήταν αρκετά σημαντική, μια και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων και η μειοψηφία των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών υποστήριξαν τη θεωρία της αφαιρετικής διγλωσσίας, σύμφωνα με την οποία η γνώση της μητρικής γλώσσας επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γι' αυτό το λόγο είναι προτιμότερο οι μαθητές να διδάσκονται αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα. Μια τέτοια άποψη έρχεται σε αντίθεση με τη σχετική βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 2003, Cummins, 2005, Κεσίδου, 2009, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, 2012), σύμφωνα με την οποία η γνώση της μητρικής γλώσσας έχει τεράστια οφέλη και πλεονεκτήματα για τους μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς βοηθά στην καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (προσθετική διγλωσσία), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί αξιοποίηση του μορφωτικού τους κεφαλαίου (Παπάζογλου, 2008).

Για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα έρευνα μία αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στις υποθέσεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών τύπων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, με τους περισσότερους να εργάζονται σε γενικά σχολεία, δε θεωρεί ότι η Ιστορία αναπαράγει εθνικά στερεότυπα και ότι παρουσιάζει μια διαστρεβλωμένη εικόνα υπέρ της ανωτερότητας του «εθνικού εαυτού». Ωστόσο, σύμφωνα με τον Λιάκο (2007: 31) «*Η ιστορία αποδίδει ορισμένες πλευρές του παρελθόντος, μέσα από ιδιαίτερες μορφές αναπαράστασης, οι οποίες εξαρτώνται από τους αντιληπτικούς τρόπους τους οποίους έχει αναπτύξει κάθε πολιτισμός*». Έτσι ο τρόπος που και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της Ιστορίας είναι καθοριστικός για τον τρόπο που θα τη διδάξουν μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Έρευνα του Χατζηλέλεκα (2020) για τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο και αν αυτός υλοποιείται σύμφωνα με τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έδειξε πως στη διδακτική μεθοδολογία δεν γίνεται λόγος για πολυπρισματική προσέγγιση των γεγονότων, ούτε ανάλυση από διαφορετικές οπτικές γωνίες, εύρημα με το οποίο συμφωνεί και η παρατήρηση της παρούσας έρευνας.

Για τα Θρησκευτικά, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας υποστήριξε πως οι αναφορές σε άλλες θρησκείες στο πλαίσιο των Θρησκευτικών είναι επιβεβλημένη, ιδιαιτέρως σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί, από τα γενικά δημοτικά σχολεία κυρίως, που έκαναν λόγο για «τον κίνδυνο που διατρέχει η θρησκεία μας από τις αναφορές σε άλλες θρησκείες» και «τον κίνδυνο απώλειας της ατομικότητάς μας». Σύμφωνα με την UNESCO (2003), είναι πολλές οι διχογνωμίες που

εγείρονται στο πλαίσιο των Θρησκευτικών και οι οποίες επηρεάζουν τη διδακτική τους προσέγγιση. Οι αντικρουόμενες αυτές απόψεις αφορούν αφενός την άποψη που θέλει τη θρησκεία να αποτελεί ιδιωτική υπόθεση που δεν αφορά το σχολείο και αφετέρου την άποψη που υποστηρίζει ότι τα Θρησκευτικά είναι ένα μάθημα μύησης στο ορθόδοξο δόγμα, μια προέκταση του καθηγητικού έργου της Εκκλησίας (Πρέντος, 2014). Από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η εν λόγω διχογνωμία, φανερώνοντας παράλληλα και τη διαφορά στις θεωρίες των εκπαιδευτικών ανάμεσα στους δύο σχολικούς τύπους, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει το «άνοιγμα» των Θρησκευτικών στις άλλες θρησκείες προέρχεται από τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Τέλος, όσον αφορά την παιδαγωγική διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και συγκεκριμένα τις αναφορές των εκπαιδευτικών στα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών τους κατά τη διδακτική διαδικασία, από την έρευνα φάνηκε πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς από τα γενικά σχολεία δεν έκαναν καμία αναφορά στα στοιχεία αυτά, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί από τα διαπολιτισμικά σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών αναφέρονταν πιο συχνά σε στοιχεία της πατρίδας των αλλοδαπών μαθητών τους, κάτι που φανερώνει πως η αξιοποίηση του εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου στη συνείδηση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνάρτηση του αριθμού τους μέσα στη τάξη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Arneback & Jämte (2022), η οποία διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας το έκαναν κυρίως στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούσαν πλειοψηφία. Μια τέτοια πρακτική, ωστόσο, είναι λανθασμένη, αφού η ανάδειξη και αξιοποίηση της ετερότητας δεν είναι θέμα που πρέπει να απασχολεί μόνο τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μεγάλο αριθμό παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς η διαπολιτισμικότητα αποτελεί αναγκαιότητα της εποχής και βασικό χαρακτηριστικό κάθε σχολικής τάξης, κάτι που επιβεβαιώνεται από πλήθος μελετών και ερευνών (Γιαννίκας, 2011, Κεσίδου, 2009, Νικολάου, 2011β).

Εν κατακλείδι, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς από τους δύο σχολικούς τύπους, διαψεύδεται η αρχική υπόθεσή μας ότι οι θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών θα διαφέρουν με βάση το σχολικό τύπο στον οποίο εργάζονται, καθώς οι θεωρίες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών από το διαπολιτισμικό σχολείο στο οποίο φοιτούσαν περισσότεροι Έλληνες μαθητές και λιγότεροι αλλοδαποί δε φάνηκε να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από αυτές των εκπαιδευτικών από τα γενικά σχολεία. Από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα μόνο αυτοί που εργάζονταν στα δύο από τα τρία διαπολιτισμικά σχολεία, στα οποία ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ήταν αρκετά μεγαλύτερος από αυτόν των Ελλήνων, φάνηκε να παρουσιάζουν διαφοροποιημένες θεωρίες και πρακτικές στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

Έτσι, ο χαρακτηρισμός ενός σχολείου ως διαπολιτισμικού δεν καθιστά κατ' ανάγκη και το περιβάλλον του «διαπολιτισμικά προσανατολισμένο», με την έννοια της γνώσης και χρήσης των διαπολιτισμικών αρχών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Από την έρευνα φάνηκε πως μόνο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν για μακρό χρονικό διάστημα με μεγάλο αριθμό παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο είχαν γνώση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εφάρμοζαν πρακτικές διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας κατά τη διδακτική διαδικασία.

Σημείωση

1. E10= Εκπαιδευτικός 10.

Βιβλιογραφία

- Arneback, E. & Jämte, J. (2022) "How to counteract racism in education-A typology of teachers' anti-racist actions". *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 192-211.
- Banks, J. (2006) *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Wiley. Jossey – Bass.
- Beckett, G. H. & M. Kobayashi (2020) A Meta-study of an Ethnographic Research in a Multicultural and Multilingual Community: Negotiations, Resources, and Dilemmas. *American Journal of Qualitative Research*, 4(1), 85-106.
- Burkett, B. (2014) Developing a personal theory of teaching practice: The role of reflection. *Korea TESOL Journal*, 11 (1), 19-34.
- Γιαννίκας, Α. (2011) *Η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Christmann, U., Groeben, N. & Schreier, M. (1999) *Subjektive Theorien-Rekonstruktion und Dialog-Konsens*. SPIEL 18, H. 1, 138-153.
- Creswell, J. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cuadra-Martinez, D., Castro, P., Vystrčilová, P. & Jancic Mogliacci, R. (2017) A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education. *Psychology and Education*. 54 (3), 1-22.
- Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2003) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, 7η ανατυπ., Αθήνα: Gutenberg.
- Dann, H. D. (1989) Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften [Subjective theories as the basis for successful teacher action]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* [Contributions to teacher education], 7 (2), 247-254.
- Dann, H. D. (1994) Pädagogisches verstehen: Subjektive theorien und erfolgreiches handeln von lehrkräften [Pedagogical understanding: Subjective theories and successful action by teachers]. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen: Psychologischer prozess und didaktische Aufgabe* [Understanding: Psychological process and didactic task] (pp. 163-181). Huber.
- Dempsey, N. P. (2010) Stimulated recall interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33, 349-367.
- Dietrich, I. (2006) Education and multiculturalism - changing demands to schools [Proceedings]. In D. Chatzidimou & Vitsilaki, C. (Ed.), *School in the information society and multiculturalism* (pp. 45-60). IA' International Conference, Rhodes, Thessaloniki.
- Domingo, S. & N. Guerrero (2018) Extent of Students' Practices as Digital Citizens in the 21st century. *Research in Social Sciences and Technology*, 3 (1), 134-148.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005) *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Eyou, M. L., Adair, V. & Dixon, R. (2000) "Cultural identity and psychological adjustment of adolescent Chinese immigrants in New Zealand". *Journal of Adolescence*, 23, 531-543.
- Ferris, E. (2019) Lessons of Policing and Exclusion. *Journal of Culture and Values in Education*, 2 (3), 25-43. <https://doi.org/10.46303/jcve.03.02.2>
- Gibbs, B. (2020) Critical teaching in classrooms of healing: Struggles and testimonios. *Journal of Curriculum Studies Research*, 2 (1), 95-111.
- Govaris, C. & S. Kaldi (2010) *The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context*. Waxmann Verlag.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2001) Dialogue-Hermeneutic Method and the "Research Program Subjective Theories" [9 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1), Art. 10.
- Groeben, N., D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (1988) *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einföhrung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* [The Subjective Theories research program. An introduction to the psychology of the reflexive subject]. Francke.

- Gropas, R. & A. Triandafyllidou (2011) Greek education policy and the challenge of migration: An 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity & Education*, 14 (3), 399-419.
- Gurer, C. (2019) Refugee Perspectives on Integration in Germany. *American Journal of Qualitative Research*, 3 (2), 52-70.
- Hajisoteriou, C. (2012) "Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms". *Intercultural Education*, 23 (2), 133-146.
- Hajisoteriou, C. & P. Angelides (2013) The politics of intercultural education in Cyprus. *Education Inquiry*, 4 (1), 103-123.
- Hajisoteriou, C. & P. Angelides (2016) "Intercultural education in situ: Examining intercultural policy in Cyprus in the context of European integration". *Journal for Multicultural Education*, 10 (1), p. 33-52.
- Haw, K. & Hadfield, M. (2011) *Video in social science research*. Great Britain: Routledge.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2007) Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In Helmut J. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S.167–206). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Θεοδοσιάδου, Κ. & Β. Παπαδοπούλου (2014) Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές τους στις ελληνικές τάξεις. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Φλώρινα 28-30 Νοεμβρίου 2014, σελ. 543-555.
- Inglis, C. (2008) *Planning for cultural diversity*. UNESCO.
- Καραγιάννη, Ε. (2019) Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362-372.
- Κεσίδου, Α. (2009) «Πολιτισμικός πλουραλισμός και πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: ένα Πρόγραμμα παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου «Συνομιλώντας με τις γλώσσες - πολιτισμούς». 12-14 Δεκεμβρίου 2008: 696-709.
- Κεσίδου, Α. & Β. Παπαδοπούλου (2008) «Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Kalantzis, M., Cope, W. & Arvanitis, E. (2013) *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kaldi, S., C. Govaris & D. Filippatou (2017) Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 48 (1), 2-20.

- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016) Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *FORUM: Qualitative Sozialforschung*, 17 (2), Art 1.
- Konrad K. (2010) Lautes Denken. In: Mey G., Mruck K. (eds) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Λιάκος Α (2007) *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις
- Μάγος, Κ. (2004) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπόλκας, Ν. Χ. (2015) *Πολιτικές μετανάστευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα-Στρατηγικές Ένταξης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005) *Second language research: methodology and design*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moreland, J. & Cowie, B. (2007) Young children taking pictures of technology and science (pp. 10): University of Waikato.
- Νικολάου, Γ. (2004) «Διαπολιτισμική επικοινωνία στο πολύχρωμο σχολείο του διεθνούς περιβάλλοντος». Στο *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Το δημόσιο σχολείο στο νέο περιβάλλον*. Πρακτικά του 18^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. και Π.Ο.Ε.Δ. Αθήνα: Press Line, σ.σ. 69-77.
- Νικολάου, Γ. (2011α) Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011β) *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Προσβάσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> [Ανακτήθηκε 16-12-2020].
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2012) *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

- Παπαδοπούλου, Β. (2008) «Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική Τάξη». Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, σελ. 53-65.
- Παπαδοπούλου, Β. (2015) *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπάζογλου, Ι. (2008) «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο». *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πρέντος, Κ. (2014) *Οι μη χριστιανικές θρησκείες στο μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Θεολογική σχολή, Τμήμα Θεολογίας.
- Palaiologou, N. (2013) The path of intercultural education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *International Journal of Education for Diversities (IJE4D)*, 1, Article 61.
- Palaiologou, N. (2020) *Rethinking intercultural education in times of migration and displacement*. Cambridge Scholars Publishing.
- Palaiologou, N., A. Kameas, V. Prekate & M. Lontou (2019) *Refugee hospitality center in Athens as a case study: Good (and not-so-good) practices* [Proceedings]. Conference Migrant children's integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies, Fundació Antoni Tàpies, Barcelona.
- Palaiologou, N., Nikolaou, G., Lontou, M. & Prekate, V. (2020) Identities and linguistic landscapes of unaccompanied refugee minors: A case study from Greece, *Multicultural Education Review*.
- Papadopoulou, V., Theodosiadou, K. & Palaiologou, N. (2020) "Teachers' Personal Theories of Teaching: Managing Cultural Diversity in Mainstream Public Primary Schools in Greece", *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, Vol. 7(2), p. 195-211.
- Papamichael, E. (2008) Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus review*, 20 (2), p. 51-78.
- Ρακκάς, Γ. (2017) *Πολυπολιτισμός και κοινωνική συνοχή: Έλληνες και μετανάστες στη γειτονιά του Αγίου Παντελεήμονα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ratini, T. (2019) Refugee. *American Journal of Qualitative Research*, 3(2), 97-99.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Macmillan.

- Scheele, B. & Groeben, N. (1988) Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien [The Subjective Theories Research Program]. *Fremdsprachen Lehren & Lernen* [Foreign Languages Teaching and Learning], 27, 12-32.
- Scheele, B. & N. Groeben (1998) Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien [The Subjective Theories Research Program]. *Fremdsprachen Lehren & Lernen* [Foreign Languages Teaching and Learning], 27, 12-32.
- Sharan, Y. (2010) Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203.
- Sime, D. (2006) What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 211-230.
- Straub, J. & Weidemann, D. (2015) *Handelnde Subjekte. «Subjektive Theorien» als Gegenstand der verstehend- erklärenden Psychologie*. Gießen: Psychosozial.
- Tsaliki, E. (2012) *Intercultural education in Greece the case of thirteen primary schools* [Doctoral thesis, University of London].
- UNESCO (2003) Education and Religion: The Paths of Tolerance», *Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*. Vol. XXXIII, no. 2, p.214.
- Yusoff, N. (2019) Cultural heritage, Emotion, Acculturation, Ethnic minority, Valence. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 53-63.
- Υ.Α.101470/Δ2/16-06-2017/19-6-2017 (ΦΕΚ 2104,τ.Β') *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*.
- Χατζηλέεγκας, Δ. (2020) Η διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας σε μικτή τάξη στην Στ' Δημοτικού, μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 2(6), p. 124-135.