



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ**

ΣΥΛΒΑΝΑ ΣΑΒΒΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

2018



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου
σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μάρτιος, 2018

ΣΥΛΒΑΝΑ ΣΑΒΒΑ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: Σουλβάνα Σάββα

Τίτλος Διατριβής: Η διερεύνηση του παραπρογράμματος στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου με μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 27 Μαρτίου 2018 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητικός Σύμβουλος- Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Καθηγήτρια
Εποπτεύσα: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συνεποπτεύων: Χαράλαμπος Χαραλάμπους, Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μέλη: Ζέλια Γρηγορίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μιράντα Χρίστου, Επίκουρη Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Γιάννης Βρεττός, Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια
Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Συλβάννα Σάββα

.....

ΣΥΛΒΑΝΝΑ ΣΑΒΒΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις τάξεις σήμερα, σχεδόν σε κάθε χώρα του κόσμου, η πολυπολιτισμικότητα είναι ο κανόνας παρά η εξαίρεση (European Commission, 2008). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Κουτσελίνη, 2001; Giroux, 1983; Apple, 1979; Hargreaves, 1978) παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου μέσα στο σχολικό σύστημα λειτουργεί το παραπρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο συμβάλλει στην αναπαραγωγή αξιών και πεποιθήσεων πέρα ή/και σε αντίθεση με τη ρητορική του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Το παραπρόγραμμα στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί όλες εκείνες τις ενέργειες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που παρουσιάζονται στα πλαίσια της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος από μαθητές και εκπαιδευτικούς και δεν καθορίζονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις πέρα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα δραστηριότητες του σχολείου (Κουτσελίνη, 2001). Όπως αναφέρει ο McNeil (1985), το παραπρόγραμμα είναι ένας καθοριστικός παράγοντας στην ένταξη στην εκπαίδευση αλλά σύμφωνα με τη Jay (2003), το παραπρόγραμμα μπορεί να αφήσει στάσιμη την πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο σκοπός της έρευνας είναι διπλός:

α) να διερευνήσει αν υπάρχει παραπρόγραμμα σε σχέση με τους δηλωμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

β) να διερευνήσει το ρόλο του παραπρογράμματος στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών (Ελληνοκυπρίων και άλλης εθνικότητας μαθητών/τριών), τη διδακτική συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, απέναντι σε Ελληνοκύπριους και άλλης εθνικότητας μαθητές/τριες. Παράλληλα, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο (αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι και γιατί), και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους (αν χρησιμοποιούν ναι ή όχι και τους λόγους μη εφαρμογής διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων).

Στην έρευνα ακολουθείται η Διασυναρμολόγηση ως ένα ερμηνευτικό πλαίσιο. Για τους σκοπούς της έρευνας αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών και μια κλείδα παρατήρησης, τα οποία δοκιμάστηκαν πιλοτικά. Για τα δεδομένα από την κλείδα παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μιας ή δύο ανεξάρτητων μεταβλητών καθώς έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Για τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς μιας ή δύο ανεξάρτητων μεταβλητών καθώς έλεγχος t για ανεξάρτητα και εξαρτημένα δείγματα.

Επίσης, στο ερωτηματολόγιο έγινε παραγοντική ανάλυση για τα ποσοτικά δεδομένα και ποιοτική ανάλυση για τα ποιοτικά δεδομένα με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται η διάσταση μεταξύ της ρητορικής των επίσημων εγγράφων πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία. Τα δεδομένα από τις παρακολουθήσεις δείχνουν ότι λειτουργεί το παραπρόγραμμα εις βάρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τους μαθητές/ τριες από διαφορετικές εθνικότητες και ότι οι αντιλήψεις τους δεν διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, αλλά με βάση την εθνικότητα. Παράλληλα, φαίνεται ότι τα δεδομένα υποστηρίζουν τη διασυναρμολόγηση χαρακτηριστικών για τη συγκρότηση των ταυτοτήτων και της στάσης των άλλων απέναντι στους μαθητές/ μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία, όπως η μεταναστευτική βιογραφία η οποία διασυναρμολογείται με την εθνικότητα. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική που υπάρχει στην Κύπρο και τονίζουν ιδιαίτερα την ανάγκη για δημιουργία τάξεων υποδοχής για τους μαθητές/ τριες με μεταναστευτική βιογραφία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Abstract

Nowadays in the classrooms in every country of the world, multiculturalism is the rule rather than the exception (European Commission, 2008). Moreover, according to the bibliography (Koutselini, 2001; Giroux, 1983; Apple, 1979; Hargreaves, 1978) alongside with the official curriculum within the school system functions the para-curriculum or hidden curriculum which contributes to the reproduction of values and beliefs beyond or/and in contrast with the rhetoric of the official curriculum. The hidden curriculum in the school environment, consists of all the actions, attitudes and behaviors that appear within teaching and the school environment from students and teachers and are not determined by the official curriculum or by the extra-curricular activities of the school (Koutselini, 2001). According to McNeil (1985) the para-curriculum is an important factor for inclusion in education but Jay (2003) supports para-curriculum may keep multicultural education stagnant.

The purpose of this research is twofold:

- a) to investigate the existence of hidden curriculum in relation to the objectives of the Cypriot National Curriculum for equality of education for all students in multicultural classrooms.
- b) to investigate the role of the para-curriculum in the relationships among students (Greekcypriots and students with migrant background), the educational behavior, the attitudes and the beliefs of the teachers, towards Greekcypriot students and students with migrant background. Alongside, it examines the beliefs of the teachers about their intercultural efficacy, about the existing educational policy in Cyprus (if they are satisfied or not and why), and the implementation of intercultural activities in their classrooms (if they use, yes or not, and the reasons why they do not use intercultural activities).

In this research Intersectionality is followed as an interpretative framework. For the purposes of the research there were developed one teacher's questionnaire and an observation tool for the classroom, after pilot test.

For the data from the observation tool it was used one-way ANOVA and two-way ANOVA, as well as t-test of independent samples. For the data from the teacher's questionnaire it was used one-way ANOVA and two-way ANOVA as well as t-test of independent and paired samples. Moreover, for the teacher's questionnaire Factor Analysis was used for the quantitative data and Constant Comparative Method was used for the qualitative data.

The results show the difference between the rhetoric of official policy papers and school practice. The data from the observations show that there is a hidden curriculum,

both in the relationships between children, as well as between teachers and students. The results from the teachers questionnaire show that teachers have different beliefs for the students from different ethnicities and that their beliefs are not differentiated by gender. Moreover, the data support Intersectionality of characteristics for the formation of identities and the attitude of others towards students with migratory biography, such as migratory biography that is intertwined with nationality. Teachers express their dissatisfaction with the existing education policy in Cyprus and they emphasize the need for the creating host classes for the students with immigration background, the education of the teachers, the development of the suitable educational material and the revision of the curriculums.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα τον άνθρωπο και επιστήμονα που οραματίστηκε την ολοκλήρωση αυτού του διδακτορικού: την Επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, Δρ. Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη. Η βοήθειά της καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών ήταν καταλυτική. Χωρίς τη συνεχή και άμεση στήριξη και καθοδήγησή της, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις της δεν θα μπορούσε αυτή η εργασία να ολοκληρωθεί και να πάρει τη μορφή που έχει. Οι ιδέες της, ο τρόπος σκέψης της και η θετική της προσέγγιση θα με συντροφεύουν πάντα στη ζωή μου.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω και στον Επίκουρο Καθηγητή Δρ. Χαράλαμπο Χαραλάμπους για τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε σε κάθε στάδιο της έρευνας της εργασίας. Ο Δρ. Χαράλαμπος Χαραλάμπους ήταν πάντοτε δίπλα μου για να με συμβουλευεί και να με καθοδηγεί ακούραστα, με πίστη και υπομονή. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δρ. Ζέλεια Γρηγορίου για τη στήριξη και για τις πολύ σημαντικές εισηγήσεις της. Η συνεργασία μαζί της ήταν πολύ ευεργετική και εποικοδομητική.

Ευχαριστώ επίσης την Επίκουρη Καθηγήτρια Δρ. Μιράντα Χρίστου, τον Καθηγητή Δρ. Γιάννη Βρεττό και την Καθηγήτρια Μαρία Σακελλαρίου για τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της διατριβής μου και για τα εποικοδομητικά τους σχόλια για βελτίωση και επέκτασή της. Επιπλέον, ένα μεγάλο και ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω στους μαθητές και στις μαθήτριες αλλά και στους/ στις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ως δείγμα στην εργασία μου. Χωρίς τη συμμετοχή τους δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί η διατριβή αυτή. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στις φίλες μου, Άντρη Λοϊζίδου και Σκεύη Σοφοκλέους, που με βοήθησαν η κάθε μια με το δικό της τρόπο για να μπορέσω να ολοκληρώσω την εργασία αυτή.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στα πιο σημαντικά άτομα της ζωής μου, τους γονείς μου Σάββα και Παναγιώτα, τη νονά μου Άντρη Ψαλτά και το σύζυγό μου Όμηρο Ψαλτά που με ενθαρρύνουν και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα. Τους ευχαριστώ ιδιαίτερα για την πολύτιμη βοήθειά τους καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτορικού.

*Στην καθηγήτριά μου, Μαίρη Κουτσελίνη,
που πίστεψε σε μένα!*

Στους γονείς μου, Σάββα και Παναγιώτα!

*Στο σύζυγό μου, Όμηρο
και στα παιδιά μου, Παναγιώτα και Αντρέα!*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Σελίδα Εγκυρότητας.....	i
Υπεύθυνη Δήλωση Υποψήφιου Διδάκτορα.....	ii
Περίληψη.....	iii
Abstract.....	v
Ευχαριστίες.....	vii
Αφιέρωση.....	viii
Περιεχόμενα.....	ix
Κατάλογος Εικόνων/Διαγραμμάτων.....	xii
Κατάλογος Πινάκων.....	xiv
Κεφάλαιο I: Το Πρόβλημα.....	1
Διατύπωση του Προβλήματος.....	1
Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Εργασίας.....	4
Αναγκαιότητα της Εργασίας.....	5
Σημαντικότητα της Εργασίας.....	6
Παραδοχές της Εργασίας.....	7
Περιορισμοί της Εργασίας.....	7
Δομή της Εργασίας.....	8
Εννοιολογικοί Ορισμοί.....	9
Παραπρόγραμμα.....	9
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	9
Διασυναρμολόγηση/ Intersectionality.....	10
Παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.....	11
Κεφάλαιο II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	12
Παραπρόγραμμα ή Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	12
Ερμηνευτικές προοπτικές του κρυφού αναλυτικού προγράμματος.....	14
Σχέση επίσημου αναλυτικού με παραπρόγραμμα.....	21

	Σελίδα
Έρευνα για το παραπρόγραμμα.....	27
Μορφές παραπρογράμματος.....	31
Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	43
Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη.....	52
Μοντέλα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	55
Αφομοιωτικό σχολείο.....	56
Αφομοιωτικό μοντέλο.....	56
Ενταξιακό σχολείο	57
Ενταξιακό μοντέλο.....	57
Συμπεριληπτικό σχολείο.....	58
Συμπεριληπτικό μοντέλο.....	59
Έρευνα για αντιλήψεις εκπαιδευτικών.....	61
Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους μετανάστες.....	62
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο	69
Διασυναρμολόγηση (Intersectionality).....	82
Κεφάλαιο III: Μεθοδολογία.....	87
Καθορισμός Πληθυσμού - Δείγμα της Έρευνας.....	89
Καθορισμός πληθυσμού της έρευνας.....	89
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	91
Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας.....	93
Πρώτη φάση.....	93
Δεύτερη φάση.....	94
Τρίτη φάση.....	94
Τέταρτη φάση.....	94
Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων.....	94
Θέματα ηθικής στη διεξαγωγή της έρευνας.....	99

	Σελίδα
Αξιοπιστία, Εγκυρότητα και Μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας.....	100
Μεθοδολογικοί περιορισμοί.....	103
Αυτοβιογραφική αναφορά.....	103
Κεφάλαιο IV: Ανάλυση των Δεδομένων και Αποτελέσματα.....	105
Αποτελέσματα από τις κλείδες παρακολούθησης.....	105
Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών (Μέρος Β΄).....	151
Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών (Μέρος Γ΄).....	189
Κεφάλαιο V: Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	206
Περιορισμοί της εργασίας.....	242
Κεφάλαιο VI: Συμπεράσματα.....	244
Συμπεράσματα της Εργασίας.....	244
Εφαρμογές της Εργασίας σε Θεωρητικό, σε Μεθοδολογικό και σε Πρακτικό Επίπεδο.....	249
Εισηγήσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	250
Αναφορές.....	252
Παράρτημα Α: Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	267
Παράρτημα Β: Αποτελέσματα από κλείδες με στάθμιση.....	287

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ/ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

		Σελίδα
Διάγραμμα 4.1	Συχνότητα που δίνει το λόγο στους μαθητές/ τριες ο/ η εκπαιδευτικός σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	108
Διάγραμμα 4.2	Συχνότητα που οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα σε σχέση με την εθνικότητα.....	109
Διάγραμμα 4.3	Συχνότητα ο/η εκπαιδευτικός κάνει παρατηρήσεις στους μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	111
Διάγραμμα 4.4	Συχνότητα συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	113
Διάγραμμα 4.5	Συχνότητα επίλυσης διαφορών μεταξύ Ελληνοκυπρίων και άλλων μαθητών σε σχέση με την εθνικότητα.....	115
Διάγραμμα 4.6	Συχνότητα διακοπής του μαθήματος από αταξίες που κάνουν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	117
Διάγραμμα 4.7	Συχνότητα που ο εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	120
Διάγραμμα 4.8	Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός επαινεί τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	122
Διάγραμμα 4.9	Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους/στις μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο- εθνικότητα.....	125
Διάγραμμα 4.10	Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός έχει επιθετική-αυταρχική στάση απέναντι στους/ στις μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	127
Διάγραμμα 4.11	Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	129
Διάγραμμα 4.12	Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός ελέγχει τους/τις μαθητές/τριες δίνοντάς τους ανατροφοδότηση σε σχέση με την εθνικότητα.....	132
Διάγραμμα 4.13	Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα.....	134
Διάγραμμα 4.14	Συχνότητα υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	137

Διάγραμμα 4.15	Συχνότητα υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	139
Διάγραμμα 4.16	Συχνότητα των ενθαρρυντικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα.....	141
Διάγραμμα 4.17	Συχνότητα των ενθαρρυντικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα.....	143
Διάγραμμα 4.18	Συχνότητα υποβοηθητικής στάσης του/ της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών.....	145
Διάγραμμα 4.19	Συχνότητα υποβοηθητικής στάσης του/ της εκπαιδευτικού απέναντι στους/στις μαθητές/ τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	147
Διάγραμμα 4.20	Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχουν καλύτερη στάση οι εκπαιδευτικοί.....	169
Διάγραμμα 4.21	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς μαθητές/τριες άλλης εθνικότητας.....	170
Διάγραμμα 4.22	Οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες.....	171

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

		Σελίδα
Πίνακας 2.1	Χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	67
Πίνακας 2.2	Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο επίπεδο της τάξης.....	67
Πίνακας 2.3	Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών/ τριών ανά σχολική χρονιά.....	71
Πίνακας 2.4	Παγκύπρια σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα Δημοτικά και στα Νηπιαγωγεία για τη σχολική χρονιά 2016-2017.....	71
Πίνακας 3.1	Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα ερευνητικό ερώτημα μέσα συλλογής δεδομένων-Τεχνική ανάλυσης δεδομένων.....	95
Πίνακας 3.2	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας των 8 παραγόντων.....	100
Πίνακας 3.3	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας των 7 παραγόντων.....	101
Πίνακας 4.1	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στους μαθητές/ τριες ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	107
Πίνακας 4.2	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στους μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	107
Πίνακας 4.3	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών στο μάθημα σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	109
Πίνακας 4.4	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών στο μάθημα σε σχέση με την εθνικότητα.....	109
Πίνακας 4.5	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός κάνει παρατηρήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	111
Πίνακας 4.6	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός κάνει παρατηρήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	111

Πίνακας 4.7	Ανάλυση διασποράς των μαθητών/ τριών που συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	113
Πίνακας 4.8	Ανάλυση διασποράς των Μαθητών/τριών που συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	113
Πίνακας 4.9	Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Επιλύει Διαφορές Μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μαθητών/τριών σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους (Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων).....	114
Πίνακας 4.10	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και άλλων μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα (Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων).....	115
Πίνακας 4.11	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) μαθητές/ τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	116
Πίνακας 4.12	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	117
Πίνακας 4.13	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	119
Πίνακας 4.14	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο-εθνικότητα.....	119
Πίνακας 4.15	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	122

Πίνακας 4.16	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε σχέση με την εθνικότητα.....	122
Πίνακας 4.17	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	124
Πίνακας 4.18	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	124
Πίνακας 4.19	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει επιθετική-αυταρχική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	126
Πίνακας 4.20	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει επιθετική-αυταρχική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	127
Πίνακας 4.21	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	128
Πίνακας 4.22	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	129
Πίνακας 4.23	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές/τριες δίνοντας ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	131

Πίνακας 4.24	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) δίνοντάς τους ανατροφοδότηση σε σχέση με την εθνικότητα.....	131
Πίνακας 4.25	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	134
Πίνακας 4.26	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα.....	134
Πίνακας 4.27	Ανάλυση διασποράς των υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα.....	136
Πίνακας 4.28	Ανάλυση διασποράς των υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	136
Πίνακας 4.29	Ανάλυση διασποράς των υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα.....	138
Πίνακας 4.30	Ανάλυση διασποράς των υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	138
Πίνακας 4.31	Ανάλυση διασποράς των ενθαρρυντικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα.....	140
Πίνακας 4.32	Ανάλυση διασποράς των ενθαρρυντικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα.....	140
Πίνακας 4.33	Ανάλυση διασποράς των ενθαρρυντικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα.....	142
Πίνακας 4.34	Ανάλυση διασποράς των ενθαρρυντικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα.....	142

Πίνακας 4.35	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	144
Πίνακας 4.36	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	144
Πίνακας 4.37	Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές σε σχέση με το φύλο.....	145
Πίνακας 4.38	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	146
Πίνακας 4.39	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	146
Πίνακας 4.40	Παραγοντικές Φορτίσεις των Δηλώσεων στους 8 Παράγοντες που Εξάχθηκαν με Ορθογώνια Περιστροφή (Varimax).....	153
Πίνακας 4.41	Παραγοντικές Φορτίσεις των Δηλώσεων στους 7 Παράγοντες που Εξάχθηκαν με Ορθογώνια Περιστροφή (Varimax).....	159
Πίνακας 4.42	Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Τιμές Εσωτερικής Αξιοπιστίας των 8 παραγόντων.....	165
Πίνακας 4.43	Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Τιμές Εσωτερικής Αξιοπιστίας των 7 παραγόντων.....	166
Πίνακας 4.44	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους (Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	174

Πίνακας 4.45	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες είναι βίαιοι» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	174
Πίνακας 4.46	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	175
Πίνακας 4.47	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	176
Πίνακας 4.48	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	176
Πίνακας 4.49	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	177
Πίνακας 4.50	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	178
Πίνακας 4.51	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	179
Πίνακας 4.52	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των (Ελληνοκυπρίων, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αραβόφωνων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	179
Πίνακας 4.53	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι)» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	180
Πίνακας 4.54	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι)» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	181

Πίνακας 4.55	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	181
Πίνακας 4.56	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους (Ελληνοκύπριους, Αθίγγανους, Κούρδους, Ευρωπαίους, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους) να μάθουν» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	182
Πίνακας 4.57	Έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα για σύγκριση Ελληνοκυπρίων με τους μαθητές/ τριες από τις άλλες εθνικότητες σε σχέση με το αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται για τη μάθησή τους και αν το εκπαιδευτικό σύστημα τους βοηθά να μάθουν.....	183
Πίνακας 4.58	Ανάλυση διασποράς της στάσης του/ της εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές/τριες ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους....	184
Πίνακας 4.59	Ανάλυση διασποράς της στάσης του/ της εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	184
Πίνακας 4.60	Ανάλυση διασποράς της στάσης του/ της εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές/τριες ανάλογα με το φύλο και την επίδοσή τους.....	185
Πίνακας 4.61	Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα για τη στάση του/ της εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές/τριες σε σχέση με την επίδοση.....	185
Πίνακας 4.62	Έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους μαθητές ή τις μαθήτριες της ίδιας εθνικότητας.....	186
Πίνακας 4.63	Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς (Ελληνοκύπριους, Αθίγγανους, Κούρδους, Ευρωπαίους, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους)» μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα.....	187
Πίνακας 4.64	Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες.....	191
Πίνακας 4.65	Δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για επιφανειακή γνωριμία με τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες και τη χώρα καταγωγής τους.....	200
Πίνακας 4.66	Δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και προωθούν την κοινωνική συμπερίληψη.....	201

Πίνακας 4.67	Οι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη μη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων.....	203
Πίνακας Β.1	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανου/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	287
Πίνακας Β.2	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανου/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	287
Πίνακας Β.3	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους..	288
Πίνακας Β.4	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο-εθνικότητα.....	288
Πίνακας Β.5	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	289
Πίνακας Β.6	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε σχέση με την εθνικότητα.....	289
Πίνακας Β.7	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	290
Πίνακας Β.8	Ανάλυση διασποράς με στάθμιση του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους/στις (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.....	290

Πίνακας Β.9	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει επιθετική-αυταρχική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	291
Πίνακας Β.10	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει επιθετική-αυταρχική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με τη νέα μεταβλητή φύλο – εθνικότητα.....	291
Πίνακας Β.11	Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει επιθετική-αυταρχική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες σε σχέση με το φύλο.....	292
Πίνακας Β.12	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	292
Πίνακας Β.13	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.....	293
Πίνακας Β.14	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές/τριες δίνοντάς τους ανατροφοδότηση (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	293
Πίνακας Β.15	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές/τριες δίνοντάς τους ανατροφοδότηση (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε σχέση με την εθνικότητα.....	294
Πίνακας Β.16	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητά τους.....	294

Πίνακας Β.17	Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα.....	295
---------------------	---	-----

ΣΥΛΒΑΝΑ ΣΑΒΒΑ

Κεφάλαιο I

Το πρόβλημα

Διατύπωση Προβλήματος

Ζούμε σε μια εποχή αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης. Η αυξανόμενη ανθρώπινη μετακίνηση ανάμεσα στις χώρες δημιουργεί αυξανόμενη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Το γεγονός αυτό επηρεάζει σημαντικά τις κοινωνίες αλλά και την εκπαίδευση που καλείται να αντιμετωπίσει δίκαια και με ισότητα όλα τα παιδιά, και τα παιδιά των μεταναστών, ώστε να μην προωθούνται λανθασμένα μηνύματα ρατσισμού, διακρίσεων, ανισότητας, αρνητικών στερεοτύπων. Η εκπαίδευση διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατόμων, των θεσμών αλλά και των κοινωνιών και μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προώθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης για όλα τα παιδιά του κόσμου.

Στις τάξεις σήμερα, σχεδόν σε κάθε χώρα του κόσμου, η πολυπολιτισμικότητα είναι ο κανόνας παρά η εξαίρεση (Council of Europe, 2008). Εξαιτίας της μετακίνησης συνόρων πάνω από πληθυσμούς ή μετανάστευσης/ μετακίνησης πληθυσμών πάνω από σύνορα (Γκότοβος, 2008), προκύπτει η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση, η θεσμική δηλαδή διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων για μαθητές και μαθήτριες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά και κυρίως εθνοτικά, γλωσσικά, θρησκευτικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη τη στιγμή που το σχολείο συνδέεται εκ προδιαγραφής με τη δημιουργία γλωσσικών, πολιτισμικών και πολιτικών προτύπων και την καθιέρωση κοινών κωδίκων σε επίπεδο γλώσσας, επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό στήριξης των ατόμων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης. Η ικανότητα διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις παραπέμπει σε γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και ικανότητες του ατόμου να διαχειρίζεται με επάρκεια την ετερότητα, να αντιμετωπίζει δηλαδή με επιτυχία περιστάσεις που συνδέονται με την παρουσία πολλών εμπειριών, ταυτοτήτων και κωδίκων. Το φαινόμενο αυτό επηρεάζει και το σχολείο στην Κύπρο που καλείται και αναμένεται να λειτουργήσει διαπολιτισμικά και να αξιοποιήσει τη συνάντηση ταυτοτήτων-προσωπικών και κοινωνικών καθώς και ετερογενών πολιτισμικών κωδίκων.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Κουτσελίνη, 2001· Giroux, 1983· Apple, 1979· Hargreaves, 1978) παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου μέσα στο σχολικό σύστημα λειτουργεί το παραπρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα το

οποίο συμβάλλει στην αναπαραγωγή αξιών και πεποιθήσεων πέρα ή/και σε αντίθεση με τη ρητορική του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Το παραπρόγραμμα δεν σχεδιάζεται αλλά και δεν αλλάζει εύκολα, γεγονός που θεωρείται ότι καθιστά την επιρροή του ιδιαιτέρως ισχυρή, καθώς δεν συνειδητοποιούνται τα κρυφά νοήματα που μεταφέρονται μέσα από την καθημερινή ζωή του σχολείου. Επίσης είναι δυνατόν, κάποιες φορές, το παραπρόγραμμα να ανατρέπει ή και να υπονομεύει το επίσημο πρόγραμμα και άλλοτε, να ενισχύει τις ανομολόγητες επιδιώξεις του, κάτι που συμβαίνει μάλλον με μεγαλύτερη συχνότητα. Υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης του επίσημου και ανεπίσημου προγράμματος, καθώς το παραπρόγραμμα ενεργοποιείται με την παρουσία του επίσημου και αποτελεί το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση (Κουτσελίνη, 2013).

Παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου διακηρύσσει την ισότητα και την διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πράξη δε γίνεται πραγματική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η έρευνα του παραπρογράμματος στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της έννοιας, το παραπρόγραμμα στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί όλες εκείνες τις ενέργειες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που παρουσιάζονται στα πλαίσια της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος από μαθητές και εκπαιδευτικούς και δεν καθορίζονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις πέρα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (extra curricular) δραστηριότητες του σχολείου (Κουτσελίνη, 2001). Σαφώς οι στάσεις, οι ενέργειες και οι συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα μέσα στις σχολικές τάξεις και το σχολικό περιβάλλον (από εκπαιδευτικούς και μαθητές), δεν είναι ασύνδετες με τις δομές εξουσίας, δύναμης και κουλτούρας της σχολικής μονάδας στην οποία λειτουργούν, όπως έδειξε η έρευνα της κριτικής παιδαγωγικής. Αυτό το τρίπτυχο περικλείει και μετουσιώνει όλες τις αφηρημένες έννοιες που κατά καιρούς έχουν δοθεί στο παραπρόγραμμα, έννοιες όπως πολιτισμός, ιδεολογία, αξίες, προσδοκίες, αρχές, κώδικες πειθαρχίας κ.ο.κ. Τις μετουσιώνει, γιατί η κάθε προσωπικότητα που λαμβάνει μέρος στην αλληλεπιδραστική σχέση διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει, τις στάσεις που επιδεικνύει και τις συμπεριφορές που εκδηλώνει, μεταφέρει και καταθέτει όλο το πολιτιστικό και ιδεολογικό υπόβαθρό του, τις αξίες του και τις προσδοκίες του. Οι ενέργειες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να εκδηλώνονται μέσα από τη λεκτική ή μη συμπεριφορά, ενώ ταυτόχρονα σχετίζονται με όλες τις διαστάσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαντίδρασης, μέθοδο διδασκαλίας, στυλ μάθησης, εποπτικά υλικά, σχολικά εγχειρίδια, καθώς και επικοινωνία και δραστηριότητες έξω από την τάξη.

Ειδικότερα σήμερα, και λόγω του γεγονότος ότι παρατηρείται συνεχιζόμενη εισροή μεταναστών, στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου φοιτούν πολλοί μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία που προέρχονται από διάφορες χώρες (Ρωσία, Ρουμανία, Ιράν, Ηνωμένο Βασίλειο κ.ά), είναι σημαντικό να διερευνηθεί η ύπαρξη του παραπρογράμματος και οι λειτουργίες που επιτελεί, γιατί όπως αναφέρει η Jay (2003) το παραπρόγραμμα αφήνει στάσιμη την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Nieto (2000),

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία περιεκτικής σχολικής αλλαγής και βασικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Προκαλεί και απορρίπτει το ρατσισμό και άλλες μορφές διάκρισης στα σχολεία και στην κοινωνία και αποδέχεται και υποστηρίζει τον πλουραλισμό (εθνικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, οικονομικό και φυλετικό ανάμεσα σε άλλα) που οι μαθητές, οι κοινότητες τους και οι εκπαιδευτικοί αντανακλούν (σ.305).

Επομένως χωρίς περιεκτική αλλαγή στη σχολική εκπαίδευση και μόνο με την τοποθέτηση των παιδιών στις τάξεις δεν μπορεί ν' αναπτυχθεί πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αντιρατσιστική συμπεριφορά. Επίσης, η Jay (2003) υποστηρίζει ότι οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θα εκπληρωθούν μέχρι η εξέταση του παραπρογράμματος να γίνει αντικείμενο οποιασδήποτε έρευνας στην εκπαίδευση.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον McNeil (1985) το παραπρόγραμμα είναι ένας καθοριστικός παράγοντας στην ένταξη/ ενσωμάτωση στην εκπαίδευση. Για να αισθάνονται όλοι οι μαθητές μέρος ενός συνόλου, οι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη προγραμμάτων πρέπει να δίνουν προσοχή στο παραπρόγραμμα χρησιμοποιώντας επίσημα και ανεπίσημα συστήματα μέσα από τη συνείδηση και την καλά-σχεδιασμένη καθοδήγηση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Το προσωπικό πρέπει να δημιουργήσει ειδικά προγράμματα και στρατηγικές για αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα έθνη χωρίς να ρισκινδυνεύουν τις φιλίες, τις επικοινωνίες και την πολιτιστική κατανόηση. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών καθιστά, έτσι, απαραίτητη την παροχή εκπαίδευσης που θα ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου και των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες. Αυτό αποτελεί μια πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για το κάθε παιδί. Όπως αναφέρουν και οι Sleeter και Grant (2003) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους ανθρώπους, ισότητα στη διανομή των αγαθών, βελτιωμένες ανθρώπινες σχέσεις και μια αυξημένη αξία του πλουραλισμού.

Εξ όσων γνωρίζουμε, στην Κύπρο δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία έρευνα για το παραπρόγραμμα έτσι τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα συνεισφέρουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων και γενικά στη βιβλιογραφία του θέματος. Ακόμη, εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές θα γνωρίζουν καλύτερα πώς να προετοιμάσουν πολυπολιτισμικά-αντιρατσιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς και πολιτικές οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σήμερα μια τέτοια έρευνα κρίνεται σημαντική στην Κύπρο, ιδιαίτερα διότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο εφαρμογής νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, αλλά και αυξανόμενης ροής πληθυσμών από άλλες χώρες στα σχολεία της Κύπρου.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Εργασίας

Ο σκοπός της έρευνας είναι διπλός:

α) να διερευνήσει αν υπάρχει παραπρόγραμμα σε σχέση με τους δηλωμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές/ τριες σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

β) να διερευνήσει το ρόλο του παραπρογράμματος στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών (Ελληνοκυπρίων και άλλης εθνικότητας μαθητών/τριών), τη διδακτική συμπεριφορά, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, απέναντι σε Ελληνοκύπριους και άλλης εθνικότητας μαθητές/τριες. Παράλληλα, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο (αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι και γιατί), και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους (αν χρησιμοποιούν ναι ή όχι και τους λόγους μη εφαρμογής διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων).

Σε μια τέτοια έρευνα δημιουργούνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη (συμμετοχή σε δραστηριότητες, διακοπή μαθήματος από αταξίες) και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;
2. Ποια είναι η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;
3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία στην τάξη;
4. Ποια είναι η συμπεριφορά των Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών απέναντι στους μαθητές και μαθήτριες με διαφορετική εθνικότητα;
- 5.α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με διαφορετική εθνικότητα (τσακώνονται, θέλουν να μάθουν, είναι απομονωμένοι,

είναι βίαιοι, είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει, αδικούνται, είναι συνήθως αδύνατοι, είναι καλοί σε κάποια μαθήματα);

5. β) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/ τριες, διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους (πιο πειθαρχημένα, μαθαίνουν καλύτερα, έχουν καλύτερη επίδοση);

5.γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επίδραση από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αλλά και εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών/τριών (έχουν πολλά προβλήματα, οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται) και αν διαφοροποιείται με βάση την εθνικότητα;

5.δ) Η στάση των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους;

5.ε) Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ των μαθητών/τριών στην τάξη που απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη εθνικότητα;

6. Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και στις απόψεις του;

7. α) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

β) Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές και τις μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία;

γ) Ποιοι είναι οι λόγοι που δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους;

8. Πώς διασυναρμολογούνται οι ταυτότητες των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία με κριτήριο τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς μαθητές/ τριες και τη συμπεριφορά των μαθητών/ τριών μεταξύ τους;

Αναγκαιότητα της Εργασίας

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι αναγκαία εφόσον θα προσφέρει στη διεθνή βιβλιογραφία του θέματος. Μέσα από τη μελέτη των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης γύρω από το παραπρόγραμμα, διαπιστώνεται ότι το παραπρόγραμμα δεν αποτελεί τον κύριο στόχο μελέτης και διαμόρφωσης θεωρίας στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Το παραπρόγραμμα κυρίως παρουσιάζεται ή προκύπτει ως δευτερεύον ή παράλληλο αποτέλεσμα ερευνών που στόχο είχαν να μελετήσουν πτυχές της σχολικής ζωής.

Επιπλέον, σε ό, τι αφορά τη μελέτη της σχολικής τάξης και των εγχειριδίων, το παραπρόγραμμα εντοπίζεται και εξετάζεται σε συνάρτηση με τα στερεότυπα που μπορεί να ενισχύει ή να περιορίζει. Εθνογραφικές μελέτες που στοχεύουν να καταδείξουν τις

στάσεις, τις ενέργειες και τις συμπεριφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα διάφορα μαθήματα απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από το διεθνή χώρο της βιβλιογραφίας. Για το λόγο αυτό, ενώ υφίσταται ευρεία κινητικότητα σε ό, τι αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του παραπρογράμματος από διαφορετικές οπτικές, όπως αυτό παρουσιάζεται σε διάφορες μελέτες, απουσιάζει η έρευνα σε ό, τι αφορά το ίδιο το παραπρόγραμμα στο χώρο διαμόρφωσης και λειτουργίας του, αλλά κυρίως η διασυναρμολόγησή του με τις ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία ως μια από τις λίγες ερευνητικές προσπάθειες που γίνονται για την παραγωγή εργαλείων (κλείδα παρακολούθησης και ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών) για την εξέταση του παραπρογράμματος σε σχέση με την ύπαρξη μαθητών/τριών από άλλες εθνικότητες στην τάξη αλλά και για τη συνεισφορά της στη διεθνή βιβλιογραφία/ έρευνα του θέματος.

Σημαντικότητα της εργασίας

Από θεωρητικής πλευράς, η εργασία ενισχύει τη γνώση σχετικά με την έννοια του παραπρογράμματος. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης στο πεδίο της ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων, της διδασκαλίας και των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η πολύ περιορισμένη ως τώρα διερεύνηση θεμάτων παραπρογράμματος σε Κύπρο και Ελλάδα, καθιστά σημαντική την ερευνητική προσέγγιση η οποία θα συνεισφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική, γιατί αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας το παραπρόγραμμα στην Κύπρο, θα μπορέσει να εφαρμοστεί σωστά η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και να γίνει πραγματική ενσωμάτωση των μαθητών των μεταναστών. Ακόμη, θα εκπαιδευτούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση όλων των μαθητών με ισότητα και δικαιοσύνη με κατάλληλη διαμόρφωση των προγραμμάτων πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, εφόσον εντοπιστεί παραπρόγραμμα μεταξύ των μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, είναι σημαντικό να γίνουν προσπάθειες για την καταπολέμησή του εντός και εκτός της τάξης.

Επίσης, εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές θα γνωρίζουν καλύτερα πώς να προετοιμάσουν πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς και πολιτικές που λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σήμερα μια τέτοια έρευνα κρίνεται σημαντική στην Κύπρο, εφόσον βρισκόμαστε σε μια περίοδο εφαρμογής νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, αλλά και αυξανόμενης ροής πληθυσμών από άλλες χώρες στα σχολεία της Κύπρου.

Από μεθοδολογικής πλευράς, η εργασία ενισχύει τη γνώση στο πεδίο της ανάπτυξης εργαλείων, κλείδας παρατήρησης και ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση του παραπρογράμματος σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές/ τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Από πρακτικής άποψης, τα αποτελέσματα της εργασίας συνεισφέρουν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δε γνωρίζουν ότι η διδασκαλία τους μπορεί να προωθήσει το παραπρόγραμμα, καθώς αγνοούν την ύπαρξή του. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής στοχεύουν να παρουσιάσουν στους εκπαιδευτικούς το παραπρόγραμμα και κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αυτά στοχεύουν να ενισχύσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Παραδοχές της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα:

- Δεν έχουν διαφοροποιήσει δραματικά τη διδακτική τους μεθοδολογία στα μαθήματα στα οποία έγιναν οι παρακολουθήσεις.
- Έχουν συμπληρώσει αντικειμενικά τα ερωτηματολόγια ώστε να εκφράζουν τις πραγματικές τους απόψεις για το θέμα.

Περιορισμοί της Εργασίας

Η έρευνα έχει διεξαχθεί στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους με συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας με επαναληπτική συλλογή δεδομένων σε πιο αραιά χρονικά διαστήματα μπορεί να δώσει περισσότερα στοιχεία.

Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας για τις παρατηρήσεις, εκπαιδευτικών και μαθητών, δεν έγινε με τη χρήση τυχαίων μεθόδων δειγματοληψίας, αλλά αποτελεί ευκαιριακό δείγμα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέγηκαν με βάση το ότι δούλευαν στο σχολείο στο οποίο επιλέγηκε να γίνει η έρευνα, το οποίο εξυπηρετούσε τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Γι' αυτό τα αποτελέσματα της εργασίας, με βάση τις παρακολουθήσεις, αφορούν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα και δεν μπορούν να γενικευθούν για όλους τους μαθητές και εκπαιδευτικούς της Κύπρου. Η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τις παρακολουθήσεις θέτει κάποιους περιορισμούς ως προς την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, υπάρχει

περιορισμός στη γενίκευση των αποτελεσμάτων λόγω της εφαρμογής μελέτη περίπτωσης. Όλες οι παρατηρήσεις έγιναν σε ένα σχολείο με παιδιά από διάφορες εθνικότητες.

Επίσης, η επιλογή των σχολείων στα οποία δόθηκαν τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών έγινε με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης από την ερευνήτρια. Επιπρόσθετα, στα ερωτηματολόγια θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν αντικειμενικά το ερωτηματολόγιο, ώστε να αντιπροσωπεύει τις πραγματικές τους απόψεις. Ακόμη, όλες οι παρατηρήσεις έγιναν από την ίδια την ερευνήτρια. Ίσως αν υπήρχε δεύτερος παρατηρητής αυτό να ενίσχυε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Δομή της Εργασίας

Η εργασία αυτή αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο έχει παρουσιαστεί το υπό διερεύνηση πρόβλημα, ο σκοπός της εργασίας αυτής και των ερευνητικών της ερωτημάτων. Παράλληλα, αναλύθηκε η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας, και συζητήθηκαν οι παραδοχές και οι περιορισμοί της. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των λειτουργικών ορισμών για τις κυριότερες έννοιες της εργασίας για καλύτερη κατανόηση των κεφαλαίων που ακολουθούν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά στον όρο του παραπρογράμματος ή κρυφού αναλυτικού προγράμματος αναφερόμενη στις διάφορες προοπτικές που αναπτύχθηκαν. Στο κεφάλαιο αυτό, διατυπώνεται η σχέση του επίσημου αναλυτικού με το παραπρόγραμμα και παρουσιάζονται, επίσης, έρευνες που έχουν γίνει για το παραπρόγραμμα. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύονται οι όροι Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση εφόσον σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, η οποία αποτελεί στοιχείο της παρούσας έρευνας. Ακόμη, στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους μετανάστες εφόσον η Κύπρος ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποχρεούται να εφαρμόζει τις πολιτικές και νομοθεσίες που προνοεί. Στη συνέχεια αναλύεται η θεωρία για τη Διασυναρμολόγηση – Intersectionality η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για την καλύτερη ανάλυση του φαινομένου. Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της ερευνητικής εργασίας. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της έρευνας, ο καθορισμός του δείγματος και τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν. Ακολούθως, αναλύεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας που περιλάμβανε πέντε φάσεις: Την εύρεση και τη δημιουργία ερευνητικών εργαλείων, την εξασφάλιση των σχετικών αδειών από το Υπουργείο Παιδείας, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη

συλλογή και τέλος, τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εργασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της εργασίας με βάση το θεωρητικό της πλαίσιο, όπου γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα σε συνάφεια και με άλλες ερευνητικές εργασίες. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται συζήτηση των περιορισμών της εργασίας.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η εργασία με βάση τα αποτελέσματά της, οι εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εργασίας σε θεωρητικό, σε μεθοδολογικό και σε πρακτικό επίπεδο και οι εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

Εννοιολογικοί Ορισμοί

Πιο κάτω παρουσιάζονται ορισμοί των κυριότερων εννοιών της εργασίας, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία.

Παραπρόγραμμα

Ο Apple (1971) ορίζει το κρυφό πρόγραμμα ως ένα ανεπίσημο και άγραφο σύνολο αποτελεσμάτων που «λανθάνουν» μέσα από το επίσημο πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές της σχολικής μονάδας και της τάξης, τις ενδοσχολικές σχέσεις και τους ρόλους - μοντέλα αλληλόδρασης όλων των προσώπων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2013), «το λανθάνον ή κρυφό πρόγραμμα, ορίζεται ως το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα της επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιλαμβάνονται φανερά και άμεσα στον σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας» (σελ. 89).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Bennett (2007), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση η οποία βασίζεται αφενός σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω και αφαιτέρου επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Οι Banks και Banks (2001) ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα πεδίο μελέτης και μια αναδύομενη επιστήμη της οποίας κύριος σκοπός είναι να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Ένας από τους κύριους στόχους της, συνεχίζουν,

είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες καθώς και να αναπτύξουν στάσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας και να αλληλεπιδρούν, να διαπραγματεύονται και να επικοινωνούν με άτομα από διαφορετικές ομάδες.

Σύμφωνα με τη Nieto (2004),

«Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία περιεκτικής σχολικής αλλαγής και βασικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Προκαλεί και απορρίπτει το ρατσισμό και άλλες μορφές διάκρισης στα σχολεία και στην κοινωνία και αποδέχεται και υποστηρίζει τον πλουραλισμό (εθνικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, οικονομικό και φυλετικό ανάμεσα σε άλλα) που οι μαθητές, οι κοινότητες τους και οι εκπαιδευτικοί αντανakλούν (σελ.305)».

Ένας από τους κύριους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναδιάρθρωση των σχολείων, των κολεγίων και των πανεπιστημίων έτσι ώστε οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες από διαφορετικές ομάδες να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Στις περισσότερες χώρες του κόσμου, τα σχολεία αντικατοπτρίζουν και αναπαράγουν τη φυλετική και ταξική διαστρωμάτωση στην κοινωνία (Gillborn, 2008· Luchtenberg, 2004). Η ανισότητα που υπάρχει μέσα στην κοινωνία αντικατοπτρίζεται στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια, στις στάσεις και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στις αλληλεπιδράσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, στις γλώσσες και διαλέκτους που ομιλούνται στα σχολεία και στη σχολική κουλτούρα (Banks, 2009).

Διασυναρμολόγηση (Intersectionality)

Η Διασυναρμολόγηση/ Intersectionality αναφέρεται σε άξονες ανισότητας και πώς αυτές αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την ισότητα. Η Διασυναρμολόγηση αντί να εξετάζει το φύλο, τη φυλή, την τάξη και το έθνος ως ξεχωριστές κοινωνικές ιεραρχίες, εξετάζει πώς αμοιβαία οικοδομούν το ένα το άλλο ή με τα λόγια του κοινωνιολόγου Stuart Hall, πώς «συναρμολογούν» το ένα το άλλο (Slack, 1996).

Όπως εξηγούν οι Gregoriou & Christou (2011),

«Intersectionality/ Η Διασυναρμολόγηση είναι ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις πολλαπλές, πολύπλευρες και διασταυρωμένες πραγματικότητες και κοινωνικές ανισότητες της μετανάστευσης ως μια εμπειρία φύλου. Εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους το φύλο, η φυλή και η εθνικότητα διαπλέκονται στα συγκεκριμένα της μετανάστευσης, οι ερευνητές μπορούν να σκιαγραφήσουν νέες μορφές περιθωριοποίησης καθώς και νέες θέσεις για δράση. Η εφαρμογή της Διασυναρμολόγησης στις έρευνες για τη μετανάστευση δημιουργεί την ανάγκη να επαναπροφέρουμε και να υπερτονίσουμε το νόημα της Διασυναρμολόγησης πέρα από μια προσθετική κατανόηση των περιθωριοποιήσεων και των ταυτοτήτων (σελ.5)».

Στην παρούσα έρευνα ο όρος «Intersectionality» μεταφράζεται ως διασυναρμολόγηση χαρακτηριστικών ταυτοτήτων.

Παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία

Παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία ορίζονται ως τα παιδιά που έχουν τα ίδια βιώσει μετανάστευση ή έχουν μετανάστες γονείς (Cooke O' Dowd, S., 2014).

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται ο όρος «παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία» που χρησιμοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Την περίοδο που διεξαγόταν η έρευνα το Υπουργείο Παιδείας χρησιμοποιούσε τον όρο «αλλόγλωσσος» ενώ από το 2017 χρησιμοποιεί τον όρο «μαθητές/ τριες με μεταναστευτική βιογραφία» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017) γι' αυτό στα μέσα συλλογής δεδομένων που δόθηκαν το 2013-14 χρησιμοποιήθηκε ο όρος «αλλόγλωσσος».

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ 2013-14

Κεφάλαιο II

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Παραπρόγραμμα ή Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο όρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος ή παραπρογράμματος παρουσιάζεται στη Θεωρία της Εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1960. Σχετίζεται άμεσα με την παρατήρηση σχολικών τάξεων, γιατί εντοπίστηκε κατά τη διάρκεια των πρώτων επισταμένων μελετών της διδασκαλίας σε σχολικές τάξεις. Συνδέεται άμεσα με την ποιοτική έρευνα, με στρατηγικές παρατήρησης και την ανάλυση περιεχομένου σχολικών κειμένων. Ο όρος καθιερώθηκε από τον Philip Jackson (1968), στο έργο του «Life in classrooms», κατόπι μελέτης των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική τάξη. Ο Jackson (1968), παρατήρησε ότι υπήρχαν αξίες, τάσεις, κοινωνικές και συμπεριφορικές προσδοκίες που επιφέρουν επιβραβεύσεις των μαθητών στο σχολείο, και η μάθηση που ενυπήρχε πίσω από όλα αυτά ήταν ένα είδος κρυφού ή ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο λειτουργούσε άτυπα ή παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Έτσι, ο όρος κρυφό αναλυτικό, καθιερώνεται στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και άπτεται όλων εκείνων των ανεπίσημων επιδράσεων και διδακτικών που λαμβάνουν χώρα στον ευρύτερο σχολικό χώρο και στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι γονείς, όπως αναφέρει ο Jackson (1968), σπάνια αναλογίζονται τη σημαντικότητα των χιλιάδων φευγαλέων γεγονότων που συνδυάζονται για να δημιουργήσουν τη ρουτίνα της τάξης. Για να εκτιμήσουμε τη σημαντικότητα ασήμαντων γεγονότων της τάξης, είναι αναγκαίο να λάβουμε υπόψη τη συχνότητα που συμβαίνουν, την τυποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος και την υποχρεωτική καθημερινή παρακολούθηση στο σχολείο. Πρέπει να αναγνωρίσουμε, δηλαδή ότι τα παιδιά είναι στο σχολείο για αρκετό χρόνο, ότι τα περιβάλλοντα που ενεργούν είναι πολύ ομοιόμορφα και είναι εκεί είτε το θέλουν είτε όχι. Με τρεις τρόπους, ως μέλη πλήθους, ως δυναμικοί αποδέκτες επαίνου ή επίπληξης και ως φορείς θεσμικής αρχής, οι μαθητές είναι αντιμέτωποι με πτυχές της πραγματικότητας που τουλάχιστο κατά τη διάρκεια των παιδικών τους χρόνων είναι σχετικά περιορισμένοι στις ώρες που αφιερώνονται στις τάξεις.

Όταν ένας μαθητής επιθυμεί να πει κάτι κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είναι συνήθως η δουλειά του δασκάλου να αναγνωρίσει την επιθυμία του και να τον καλέσει στη συζήτηση. Όταν περισσότερα από ένα παιδιά θέλουν να μιλήσουν ή να απαντήσουν σε

μια ερώτηση είναι ο δάσκαλος που αποφασίζει ποιος θα μιλήσει και με ποια σειρά. Ακόμη, είναι ο δάσκαλος που θα αποφασίσει ποιος δεν θα μιλήσει όταν μια ομάδα από μαθητές δείχνει επιθυμία να μιλήσει, αρκετοί από τους οποίους μπορεί να σκοπεύουν να πουν το ίδιο πράγμα. Επιπλέον, ο χώρος της τάξης και οι πηγές υλικών σε μια τάξη είναι περιορισμένες και ο εκπαιδευτικός πρέπει να μοιράζει αυτές τις πηγές δίκαια. Ακόμη ο δάσκαλος αναθέτει ειδικά προνόμια σε κάποιους μαθητές, κάτι το οποίο πάλι πρέπει να γίνεται με δίκαιο τρόπο. Επίσης, είναι αυτός που ελέγχει την ώρα και αποφασίζει τι πρέπει να κάνουν τα παιδιά κάθε στιγμή. Πέρα από αυτά η βασική πηγή αξιολόγησης στην τάξη είναι ο δάσκαλος, αφού συνέχεια κάνει κρίσεις για τη δουλειά των μαθητών και τη συμπεριφορά τους. Όμως, ολόκληρη η τάξη μπορεί να συμμετέχει στην αξιολόγηση της εργασίας κάποιου μαθητή. Στην τάξη οι μαθητές συνηθίζουν να δέχονται κρίσεις για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους αλλά ταυτόχρονα συνηθίζουν να κρίνουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των συμμαθητών τους. Αυτό κάνει αναπόφευκτη τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών και προσθέτει ακόμα ένα βαθμό πολυπλοκότητας στην εικόνα της αξιολόγησης στην τάξη (Jackson, 1968).

Το πλήθος, ο έπαινος και η δύναμη που συνδυάζονται για να δώσουν ένα διαφορετικό τόνο στη ζωή της τάξης, μαζικά δημιουργούν ένα κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο κάθε μαθητής (και εκπαιδευτικός) πρέπει να διαχειριστεί, ώστε να κάνει τη διαδρομή του στο σχολείο ικανοποιητική. Οι απαιτήσεις που δημιουργούνται από αυτά τα χαρακτηριστικά της ζωής της τάξης μπορεί να αντιπαραβληθούν με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη σημασία. Τα δύο αναλυτικά σχετίζονται το ένα με το άλλο με διάφορους τρόπους. Το σύστημα αμοιβής του σχολείου είναι συνδεδεμένο με την επιτυχία και στα δύο αναλυτικά. Πολλές από τις αμοιβές και τις τιμωρίες που απονέμονται στη βάση ακαδημαϊκής επιτυχίας και αποτυχίας είναι πιο στενά συνδεδεμένες με το κρυφό αναλυτικό (Jackson, 1968).

Το κρυφό αναλυτικό έγινε αντικείμενο μελέτης των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και των αντίστοιχων θεωρητικών ρευμάτων που ασχολήθηκαν με το ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου ειδικότερα, γιατί φάνηκε εξαρχής να σχετίζεται άμεσα με το ρόλο του σχολείου στη διατήρηση του κοινωνικού status quo και τη διαμόρφωση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Έτσι, το κρυφό αναλυτικό ερμηνεύτηκε μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες, καθεμιά από τις οποίες του αποδίδει και διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάλογα με την ιδεολογία και επιστημολογία των μελετητών και τις συγκυρίες, αντικειμενικές περιστάσεις και προτεραιότητες της εποχής, όπως εκφράζονται μέσα από επίσημες πολιτικές και πρακτικές.

Ερμηνευτικές προοπτικές του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται από τέσσερις διαφορετικές ερμηνευτικές προοπτικές κατά τον Alan Skelton (1997):

α) Φονξιοναλιστική/ Λειτουργική προοπτική (Functionalist Perspective): Τα σχολεία έχουν το ρόλο να διατηρούν την κοινωνική αρχή και σταθερότητα. Διαμέσου των σχολείων, οι μαθητές μαθαίνουν κοινωνικές νόρμες, αξίες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας. Συνδέοντας το ρόλο που τα σχολεία τα σχολεία διαδραματίζουν στην κοινωνική διατήρηση της κοινωνικής τάξης είχε μια λειτουργία στην προετοιμασία των μαθητών για τον πραγματικό κόσμο των ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας, που γι' αυτή ήταν «γεγονότα της ζωής» στα οποία όλοι οι άνθρωποι έπρεπε να προσαρμοστούν. Το παραπρόγραμμα αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες – ρουτίνες, οι οποίες απαιτούνται για να λειτουργήσει ένα άτομο στη σημερινή κοινωνία. Για παράδειγμα το να μάθει να περιμένει κάποιος μαθητής στη γραμμή, το να μάθει ότι η «εξαπάτηση» μέσω της αντιγραφής ή άλλου τρόπου τιμωρείται και ότι όλες οι δραστηριότητες στο σχολείο προγραμματίζονται με βάση το ρολόι (ο μαθητής μαθαίνει τρόπους συμπεριφοράς που απαιτούνται από την κοινωνία). Ο Dreeben, οπαδός αυτής της θεωρίας, αναφέρει ότι οι μαθητές μαθαίνουν τέσσερις νόρμες συμπεριφοράς: την ανεξαρτησία (οι μαθητές μαθαίνουν να παίρνουν την ευθύνη των πράξεών τους), την επιτυχία (οι μαθητές μαθαίνουν ότι κρίνονται γι' αυτά που επιτυγχάνουν κυρίως μέσω του ανταγωνισμού και όχι για την καλή προσπάθεια ή τις καλές προθέσεις τους), την καθολικότητα (οι μαθητές μαθαίνουν να θεωρούν τον εαυτό τους ως μέλος μιας ειδικής κατηγορίας και αναμένουν ότι η μεταχείριση όλων των μελών της ομάδας θα είναι η ίδια) και την ιδιαιτερότητα/εξαίρεση στον κανόνα (μαθαίνουν ότι παρόλο που ανήκουν ως μέλη σε μια ειδική κατηγορία, εξαιρέσεις γίνονται (καθίστανται παθητικοί αποδέκτες των μηνυμάτων του κρυφού αναλυτικού).

Οι έρευνες του Philip Jackson (1968), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν περισσότερη έμφαση σε θέματα κοινωνικής συμμόρφωσης παρά σε θέματα που αφορούν άλλες μορφές μάθησης. Αντί για ανεξαρτησία, καθολικότητα, επιτυχία όπως υποστηρίχθηκε από τον Dreeben, οι μαθητές μαθαίνουν πράγματα, σύμφωνα με τον Jackson (1968), που σχετίζονται με τη ζωή σ' ένα πλήθος, τον έπαινο, την ισχύ. Τα παιδιά του Δημοτικού μαθαίνουν να αναστέλλουν τις παρορμήσεις τους, να περιμένουν τη σειρά τους για να πουν ή να κάνουν κάτι, να αποδέχονται την εξουσία του διδάσκοντα και να καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με την αξιολόγηση του διδάσκοντα.

Η «λειτουργική» προοπτική (Jackson, 1968) αντίκριζε τα σχολεία ως «αυτοκίνητα» μέσα από τα οποία οι μαθητές μαθαίνουν τις κοινωνικές νόρμες, αξίες και δεξιότητες που χρειάζονται για να λειτουργούν και να προσφέρουν στην υπάρχουσα κοινωνία. Οι θέσεις αυτές έχουν δεχθεί έντονη κριτική γιατί υποθέτουν μια υπεραπλουστευμένη σχέση της κοινωνίας με την εκπαίδευση και επειδή παρουσιάζουν τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες του παραπρογράμματος (Lynch, 1989). Ακόμη δεν αντιμετωπίζουν τη σημαντικότητα του παραπρογράμματος στη διατήρηση των ανισοτήτων στην κοινωνική τάξη (Sharp, 1980) και του φύλου (Stanworth, 1981) στην κοινωνία. Η θέση του Jackson και του φανξιοναλισμού στο νέο αυτό φαινόμενο καθώς και ο διάλογος που πυροδότησε τις αντιδράσεις των οπαδών της κριτικής και νεοφιλελεύθερης προσέγγισης ήταν η αρχή ενός νέου θεωρητικού πεδίου στο χώρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της διδασκαλίας.

Ο Michael Apple (1990), στο βιβλίο του *Ιδεολογία και Αναλυτικό Πρόγραμμα* κάνει μια κριτική της ίδιας της κοινωνίας, η οποία συντηρεί το θεσμό του σχολείου. Ο Apple, λοιπόν, επιχειρηματολογεί υπέρ της θέσης ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός, «πολιτισμικής αναπαραγωγής», δηλαδή, ένας μηχανισμός που αναπαράγει σε κάθε γενιά τους κοινωνικούς θεσμούς και τις σχέσεις ισχύος της προηγούμενης γενιάς. Χρησιμοποιεί την ελληνική λέξη «ηγεμονία» για να τονίσει ότι οι κυρίαρχες τάξεις ασκούν ηγεμονία πάνω στις κατώτερες τάξεις μέσω του ελέγχου που ασκούν από τα μέσα ενημέρωσης, τα μέσα παραγωγής, την κατανάλωση και τη διανομή των αγαθών. Τα σχολεία μέσω του αναλυτικού προγράμματος, επίσης παίζουν ένα μεγάλο ρόλο στον έλεγχο αυτό. Σύμφωνα με τον Apple (1990), «τα σχολεία δημιουργούν και αναδημιουργούν μορφές συνείδησης οι οποίες κάνουν δυνατή τη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου χωρίς την ανάγκη να καταφύγουν οι κυρίαρχες ομάδες σε φανερούς μηχανισμούς κυριαρχίας» (σελ. 3).

Οι νεομαρξιστές υποστηρίζουν ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα μέσο για να διατηρηθεί το κοινωνικό κατεστημένο, ένα μέσο με το οποίο γίνεται η κοινωνική διάκριση των μαθητών και όχι απλά η διάκριση σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές. Η Anyon (1980) έδειξε μέσα από την έρευνά της ότι η σιωπηλή διδασκαλία των αξιών, το πέρασμα της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης γίνεται μέσα από συγκεκριμένες ιδέες και αντιλήψεις. Στην έρευνά της φάνηκε ότι, μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν στον κόσμο της εργασίας ως εργάτες οι οποίοι υπακούουν και εκτελούν διαταγές αφού η περισσότερη εργασία που τους ζητούσαν οι δάσκαλοι ήταν καθαρά μηχανική και απαιτούσε απομνημόνευση ενώ παράλληλα δε δίνονταν στα παιδιά αυτά ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων. Αντίθετα, στο σχολείο με τα παιδιά από τα ανώτερα στρώματα της

μεσαίας τάξης, αλλά και σ' αυτό με τα παιδιά από την ανώτερη τάξη, οι μαθητές μπορούσαν να διαπραγματευθούν τον τρόπο με τον οποίο θα επιβαλλόταν η πειθαρχία και η τάξη και δινόταν έμφαση στο νόημα των λέξεων και όχι στην απομνημόνευσή τους.

β) Φιλελεύθερη προοπτική (Liberal Perspective): Έλκοντας τις φιλοσοφικές της ρίζες από τη συμβολική διαντίδραση (symbolic interactionism), την ανθρωπιστική ψυχολογία και την εθνομεθοδολογία, αντιμετωπίζει τους ανθρώπους όχι ως παθητικούς αποδέκτες των κοινωνικών νορμών και αξιών αλλά ως ενεργητικούς αποφασιστικούς δημιουργούς. Το παραπρόγραμμα αντανακλά τις υπάρχουσες αξιώσεις και πρακτικές της σχολικής ζωής που παίρνουν τη μορφή μιας αποδεκτής «κανονικότητας» μέσα από την καθημερινή παραγωγή και αναπαραγωγή τους. Η ελευθερία του δασκάλου στην κίνηση, η κεντρική θέση που έχει στην τάξη, ο μεγαλύτερος χώρος που του δίνεται για να ελέγχει και να κινείται, η κατανομή και ο έλεγχος του χρόνου στην τάξη από τον ίδιο, είναι εμφανή και καταδεικνύουν τις «κατάλληλες» σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των κοινωνικών νορμών και αξιών που μεταδίδει το σχολείο αλλά σημαντικοί δημιουργοί νοήματος. Τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι, τις αναπαράγουν μέσα από τις πράξεις τους και τις αλληλοδράσεις τους μέσα στην τάξη. Όπως εξηγεί ο Skelton (1997),

«Η φιλελεύθερη προοπτική θεωρεί το παραπρόγραμμα να είναι οι δεδομένες υποθέσεις και πρακτικές της σχολικής ζωής που παρόλο που δημιουργούνται από διάφορους «ηθοποιούς» μέσα στο σχολείο (για παράδειγμα, δασκάλους και μαθητές), παίρνουν μια εμφάνιση μιας αποδεκτής κανονικότητας μέσα από την καθημερινή παραγωγή και αναπαραγωγή τους (σελ. 179)».

Οι φιλελεύθεροι προσπαθούν να εξετάσουν και να κάνουν εμφανείς τις κρυμμένες πτυχές των σχολικών κανονισμών και των κωδικών για πειθαρχία, της οργάνωσης της μάθησης και των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (Skelton, 1997). Εντούτοις η φιλελεύθερη προοπτική έχει δεχθεί διάφορες κριτικές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το Giroux (1983) η εστίασή της στην αλλαγή των σχολικών πρακτικών είναι περιορισμένη, αφού αυτές οι υποθέσεις και η αλλαγή είναι απορροφημένες στη βάση της δύναμης των υλικών της ευρύτερης κοινωνίας. Κρίνοντας την παραδοσιακή ιδέα των εκπαιδευτικών για τα σχολεία απλά ως χώρους διδασκαλίας, ο Giroux (1983) αμφισβητεί και αυτούς που υποστηρίζουν το ρόλο των εκπαιδευτικών στην δημιουργία τάξεων όπου οι αρμονικές κοινωνικές σχέσεις κρίνονται σημαντικές, καθώς και τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς που αντικρίζουν τις τάξεις μόνο ως δομές κυριαρχίας. Αντίθετα, αντικρίζει τα σχολεία ως χώρους όπου οι αγώνες μεταξύ ομάδων που διαφοροποιούνται λόγω πολιτιστικής και οικονομικής δύναμης γίνονται εμφανείς. Εστιάζοντας στην καθημερινή αναπαραγωγή, ο Giroux (1983) υποστηρίζει ότι το

παραπρόγραμμα περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους ο χώρος εργασίας αναπαράγεται διαμέσου ρουτινών, καθημερινών πρακτικών. Αυτές οι συνήθειες δίνουν μορφή στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις τάξεις, οι οποίες στην πραγματικότητα αποτελούν το παραπρόγραμμα της εκπαίδευσης. Ακόμη, ο ίδιος θεωρεί ότι οι μαθητές μπορεί να αντισταθούν στις δυνάμεις ελέγχου στα σχολεία. Βασισμένος στη θεωρία του Giddens, που κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στο δομικό και τον ανθρώπινο παράγοντα, ο Giroux υποστηρίζει ότι η ιδέα του παραπρογράμματος πρέπει να αναφέρεται στη δυναμική του για την αναπαραγωγή αλλά και το μετασχηματισμό.

Επιπλέον, η αντίληψη της φιλελεύθερης προοπτικής για τη σχέση μεταξύ ανθρώπων και κοινωνίας έχει κριθεί (Skelton, 1997). Υποστηρίχθηκε ό,τι οι φιλελεύθεροι υπερβάλλουν στο βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι ασκούν έλεγχο πάνω στη ζωή τους μέσα από σκόπιμη σκέψη και δράση (Hargreaves, 1978).

γ) Κριτική προοπτική (Critical Perspective): Η διάρθρωση του επίσημου αναλυτικού ενισχύει κατά κάποιο τρόπο τις μη σκόπιμες και κρυφές συνέπειες της σχολικής διαδικασίας που οδηγεί στην κοινωνική ανισότητα. Στο μακροεπίπεδο, για τους θεωρητικούς το παραπρόγραμμα περιγράφεται σε σχέση με τις επιζήμιες επιδράσεις του στην φιλελεύθερη εκπαιδευτική φιλοσοφία και ως ένα εξαναγκαστικό κοινωνικό μηχανισμό στη διαδικασία της σχολικής ζωής (Bowels & Gintis, 1976· Meighan, 1986). Από πολλούς, το παραπρόγραμμα θεωρήθηκε ως ένα μέσο αναπαραγωγής των τάξεων της κοινωνίας και μια διαδικασία εσωτερίκευσης ρόλων (McLaren, 1994· Apple, 1979· Bowels & Gintis, 1976).

Τα αποτελέσματα ελέγχου των κοινωνικών δυνάμεων στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία αναγνωρίζονται από την κριτική πλευρά. Ο βασικός προβληματισμός στην κριτική έρευνα σχετικά με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι να εξετάσει πώς σχολείο λειτουργεί στην αναπαραγωγή διαφόρων ανισοτήτων στην κοινωνία. Αναγνωρίζει ότι οι επίσημες (official or formal) δηλώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων υποστηρίζουν έννοιες αυτών των κρυφών ή ακούσιων συνεπειών της σχολικής εκπαίδευσης που οδηγούν στην κοινωνική αδικία. Το επίκεντρο της κριτικής έρευνας σχετικά με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώθηκε σε μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής ανισότητας και επιδίωξε να απαντήσει την ακόλουθη ερώτηση: Πώς η διαδικασία σχολικής εκπαίδευσης λειτουργεί στην αναπαραγωγή και στη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας, εκμετάλλευσης και ανισότητας μεταξύ των τάξεων; (Giroux, 1983, σελ. 56)

Το παραπρόγραμμα αναφέρεται στα μη προτιθέμενα αποτελέσματα της σχολικής διαδικασίας. Οι κριτικοί θεωρητικοί αναγνωρίζουν ότι τα σχολεία διαμορφώνουν τους

μαθητές τόσο μέσα από τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες και μέσα από άλλα θέματα, συμπεριλαμβάνοντας κανόνες συμπεριφοράς, οργάνωση της τάξης και τις άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Το παραπρόγραμμα περιλαμβάνει ακόμη διδακτικά και μαθησιακά στυλ που τονίζονται στην τάξη, τα μηνύματα που μεταδίδονται στο μαθητή από το συνολικό φυσικό και διδακτικό περιβάλλον, τις δομές διοίκησης, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τις διαδικασίες βαθμολόγησης. Συχνά το παραπρόγραμμα εκτοπίζει τα δεδηλωμένα εκπαιδευτικά πιστεύω και τους στόχους του εκπαιδευτικού και του σχολείου (McLaren, 1994). Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής αποδίδουν στο παραπρόγραμμα τις σιωπηλές διαδικασίες των αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται μέσα σε ένα καπιταλιστικό σύστημα, γι' αυτό λοιπόν οι συμπεριφορές που εσωτερικεύουν είναι συνάρτηση της κοινωνικής τους τάξης. Οι μαθητές διαχωρίζονται σε «ομάδες» ανάλογα με τη δουλειά που προσφέρουν και την αξιολόγηση που δέχονται. Οι Bourdieu και Passeron (1977) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία και η μάθηση στα σχολεία επιχειρείται με μια συγκεκριμένη προδιάθεση «habitus»: ένα συγκεκριμένο σύστημα σκέψης, αντίληψης και πράξης που αντικατοπτρίζει τα υλικά και συμβολικά ενδιαφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Οι διάφορες αντιλήψεις που σχηματίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές τους, επηρεάζουν και το είδος της γνώσης που θα προσφέρουν στον καθένα. Για παράδειγμα, στα παιδιά που προέρχονται από την εργαζόμενη τάξη δε δίνεται το δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε υψηλότερη ακαδημαϊκή γνώση, το οποίο γεγονός αναπόφευκτα περιορίζει και τη μελλοντική μορφωτική τους επιτυχία. Τα σεξιστικά στερεότυπα (διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών) και οι ρατσιστικές διακρίσεις ενισχύονται από το παραπρόγραμμα που υφίσταται σε κάθε σχολείο.

Η κριτική προοπτική σε σχέση με το παραπρόγραμμα εξετάζει πώς η εκπαίδευση λειτουργεί για να αναπαράγει διάφορες ανισότητες στην κοινωνία. Υποστηρίζουν ότι οι δηλώσεις του επίσημου αναλυτικού των σχολείων υποστηρίζουν αντιλήψεις στα κρυμμένα ή απροσδόκητα που οδηγούν σε κοινωνική αδικία. Εντούτοις, ο Giroux (1983) υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορεί να αντισταθούν στις δυνάμεις ελέγχου στα σχολεία. Αναγνωρίζει ότι κάποιοι μαθητές είναι ικανοί να διαπερνούν («penetrate») και να κατανοούν τα ψέματα και τις υποσχέσεις του σχολείου, αλλά αποφασίζουν να μην κάνουν τίποτα γι' αυτό. Υποστηρίζει ακόμη ότι η αντίσταση περιγράφεται συχνά ως μια αντίδραση στην εκπαίδευση από αγόρια της εργατικής τάξης και άλλες μορφές αντίστασης (από κορίτσια ή από εθνικές μειονότητες) αγνοούνται.

δ) Μεταμοντέρνα προοπτική (Postmodern Perspective): Το ερώτημα που απασχολεί τη μεταμοντέρνα προοπτική είναι πώς συγκεκριμένες αξίες, συμπεριφορές και νόρμες αναγνωρίζονται ως κατάλληλες και μέσω ποιου μηχανισμού τα άτομα τις αποδέχονται ως νόμιμες. Το κρυφό αναλυτικό είναι κολακευτικώς επιδέξιο, ραφιναρισμένο και πολύπλοκο. Το κρυφό αναλυτικό είναι το σύνολο των άδηλων μηνυμάτων που σχετίζονται με γνώσεις, αξίες, νόρμες και συμπεριφορές που οι μαθητές βιώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολλοί μετανεοτερικοί συγγραφείς (Lyotard, Rorty, Foucault) έχουν επηρεάσει τις κοινωνικές επιστήμες. Η έμφαση του Φουκώ στις ερωτήσεις κοινωνικής πραγματικότητας σχετίζεται με πολλές υπάρχουσες αντιλήψεις του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Skelton, 1997). Για τον Φουκώ το παραπρόγραμμα θα αναφερόταν στις πρακτικές πειθαρχίας που αναγκάζουν τα άτομα να υπακούουν. Αυτές όμως οι πρακτικές δεν αποδίδονται σε ομάδες συμφερόντων ή σε μια γραμμική ιστορική διαδικασία της πάλης των τάξεων και των φύλων. Παρόλ' αυτά, δεν είχε στόχο να μελετήσει το κρυφό σε συνάρτηση με τις δομές και τις σχέσεις εξουσίας, αλλά σκόπευε να εξερευνήσει τις μορφές κανονικότητας, τις σχέσεις συνέχειας και απολυτότητας που υπάρχουν στα σχολεία. Η έρευνα για το παραπρόγραμμα για το Φουκώ θα περιλάμβανε τη διεξαγωγή μιας αρχαιολογίας των άγραφων αγώνων των καταπιεσμένων ομάδων. Μια προσέγγιση στην έρευνα για το παραπρόγραμμα βασισμένη στο Φουκώ θα προσπαθούσε να παρέχει υπολογισμούς της καταπίεσης των μαθητών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να ενημερώσουν «μικροαγώνες» ενάντια στην κυριαρχία σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Ο Φουκώ (1988) υποστηρίζει ότι οι μορφές δύναμης στην κοινωνία είναι πολυποίκιλοι και πολυτοποθετημένοι και η κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από το παραπρόγραμμα, έτσι, δεν μπορεί να μειωθεί σε μια συνωμοτική ομάδα οντότητας όπως «τα ενδιαφέροντα της κοινωνικής τάξης», «το κράτος», «η πατριαρχία». Ακόμη ο ίδιος αμφισβητεί τις φιλελεύθερες προοπτικές για το παραπρόγραμμα για την έμφασή τους στην υποκειμενικότητα, τη συνείδηση, το νόημα και το μέσο (agency).

Ο Giroux (1983) θεωρεί ότι η μελέτη του παραπρογράμματος θα είναι πιο παραγωγική αν περιλάβει και συνεξετάσει τις έννοιες συνείδηση, πολιτισμός και ιδεολογία. Ο Giroux (1983) όπως και ο Willis (1981), υποστηρίζει ότι η παραγωγή της γνώσης, της ιδεολογίας δεν μπορεί να ανατεθεί αποκλειστικά στην εργασία των εξωτερικών δυνάμεων εφόσον τα νοήματα παράγονται, μετασχηματίζονται, αναπαράγονται και προκαλούνται μέσα στο σχολείο. Αυτό που κάποιος χρειάζεται είναι τα νοητικά εργαλεία για να αποκαλύψει πώς η γνώση παράγεται και καταναλώνεται στο σχολικό περιβάλλον.

Το βέβαιο είναι ότι δεν έχει γίνει αρκετή δουλειά στο χώρο των αναλυτικών που να εφαρμόζει τις θεωρίες περί κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Στο παρελθόν οι συγγραφείς που ασχολήθηκαν με το κρυφό αναλυτικό είχαν την τάση ή να αγνοούν τη διαδικασία της «κρυφής» μάθησης ή να υποθέτουν τη γραμμικότητά της. Όπως υποστηρίζει ο Skelton (1997), η μετανεοτερική σκοπιά του κρυφού αναλυτικού μπορεί να δώσει έμφαση στις «στιγμές» της μάθησης των μαθητών, όταν ξεμαθαίνουν και όταν ξαναμαθαίνουν τις ιδέες, τις αξίες, τις νόρμες και τα πιστεύω. Έτσι το παραπρόγραμμα κινείται σε μια γενική και ευρεία θεωρητική σφαίρα, αποτελεί έναν χώρο στον οποίο εντάσσονται στάσεις, συμπεριφορές και προσδοκίες μέχρι ιδεολογία και πολιτισμικό υπόβαθρο των προσώπων που εμπλέκονται στη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Hargreaves (1978), το σχολικό παραπρόγραμμα παίρνει την έννοια του προγράμματος που δεν διδάσκεται αλλά μαθαίνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας, παράλληλα με το επίσημο και τυπικό σχολικό πρόγραμμα. Ο ίδιος διακρίνει δύο πλευρές του παραπρογράμματος: την εσωτερική και την εξωτερική του πλευρά. Η πρώτη σχετίζεται με τη δημιουργία μη ισότιμων σχέσεων ανάμεσα στο/η δάσκαλο/α και το/η μαθητή/ τρια, την επαναβίωση εξαρτητικών σχέσεων μεταξύ τους και την προσαρμογή του/ης μαθητή/ τριας στις απαιτήσεις ή τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, η εξωτερική πλευρά είναι υπεύθυνη για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας. Επιτελεί, δηλαδή, τη λειτουργία της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής και του κοινωνικού ελέγχου. Έτσι μεταβιβάζονται στους μαθητές/τριες αξίες και στάσεις που εξυπηρετούν τις άρχουσες ομάδες, όπως και η κουλτούρα τους, όχι με τρόπο επίσημο, αλλά ανεπίσημο, κρυφό. Ο Hargreaves (1978), θεωρεί ότι το κρυφό αναλυτικό δεν είναι πλέον κρυφό παρά το γεγονός ότι υπάρχει ακόμα στα σχολεία, νοουμένου ότι δεν υπάρχουν πλέον «κρυφά στοιχεία», αφού έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης. Για το λόγο αυτό εισάγει τον όρο παρα-πρόγραμμα (para-curriculum). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που είναι «γνωστό», έχει εντοπιστεί και κινείται παράλληλα, όχι κρυφά, σε σχέση με το επίσημο αναλυτικό.

Στην Ελλάδα έχει γίνει λόγος για «άτυπο», «ανεπίσημο», «σιωπηλό», «αόρατο», «κρυφό», «άγραφο», «παράλληλο» αναλυτικό πρόγραμμα και «παραπρόγραμμα» (Μαρμαρινός, 1983· Μαυρογιώργος, 1983, 1996· Χατζηγεωργίου, 1999). Οι όροι «αόρατο» και «σιωπηλό» αναλυτικό πρόγραμμα μπορούν να αμφισβητηθούν από την άποψη ότι οι αντιλήψεις, αξίες και ιδέες σε ένα σχολείο ή τάξη μπορεί να μην είναι αρκετά εμφανείς αλλά δεν είναι απαραίτητα αόρατες. Ο όρος «άγραφο αναλυτικό πρόγραμμα», επίσης, δεν είναι πάντα εύστοχος, διότι κάποια στοιχεία του μπορεί να διαφαίνονται σε κείμενα που αφορούν αξίες, επιδιώξεις και δραστηριότητες του σχολείου. Ο όρος

«παράλληλο» αναλυτικό πρόγραμμα είναι επιτυχής από την άποψη ότι επισημαίνει ότι κάτι λειτουργεί «παράλληλα» κατά τη διδασκαλία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Ο όρος «παραπρόγραμμα» χρησιμοποιήθηκε από τον Μαρμαρινό (1983, 1984) με ανάλογο τρόπο που χρησιμοποιήθηκε ο αντίστοιχος ξένος όρος (*paracurriculum*) από τον D. Hargreaves (1978), δηλαδή με αναφορά στη λειτουργία ενός παράλληλου προγράμματος, που αναπαράγει την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία αλλά και την αυταρχική ιδεολογία. Ο όρος «παραπρόγραμμα» χρησιμοποιήθηκε και από τον Μαυρογιώργο (1983, 1996) με κύρια αναφορά στην αναντιστοιχία, αντίθεση ή σύγκρουση του παράλληλου προγράμματος με το επίσημο πρόγραμμα, το οποίο αναστέλλει, υπονομεύει ή και ανατρέπει. Σε σχέση με τον όρο «παραπρόγραμμα», οι όροι «άτυπο» και «ανεπίσημο» αναλυτικό πρόγραμμα εμφανίζονται πιο ευρείς και ουδέτεροι, όπως και οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι (*informal, implicit*), αν και κάποιες όψεις τους μπορεί να λειτουργούν παραπρογραμματικά.

Στην παρούσα διατριβή ακολουθείται η Κριτική Προοπτική στη θεωρία του παραπρογράμματος. Συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς το παραπρόγραμμα αναπαράγει και δημιουργεί ανισότητες.

Σχέση επίσημου αναλυτικού με παραπρόγραμμα. Ο όρος «κρυφό αναλυτικό» δηλώνει ότι μερικά από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης δεν αναγνωρίζονται επίσημα, αυτά είναι οι ανεπίσημες διδακτικές επιδράσεις, οι οποίες μπορεί είτε να υποστηρίζουν είτε να αποδυναμώνουν τους διακηρυγμένους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος. Μερικοί ειδικοί στα αναλυτικά προγράμματα θεωρούν συχνά τα ακούσια (χωρίς πρόθεση) αρνητικά αποτελέσματα, μέρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (McNeil, 1985). Σιωπηλή διδασκαλία στους μαθητές των αξιών, των αντιλήψεων και ιδεών που δραστηριοποιείται με τη συμμετοχή του μαθητή και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας είναι για τον Apple (1979), το σχολικό παραπρόγραμμα.

Το «σχολικό παραπρόγραμμα» ορίζεται ως το πρόγραμμα που δεν διδάσκεται, αλλά μαθαίνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας (Hargreaveas, 1978 στο Μαυρογιώργο, 1983). Δρα παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μεταφέρει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του στους μαθητές (Κανταρτζή, 1996). Σύμφωνα με τους Davies και Meigham (1975), «το παραπρόγραμμα αναφέρεται σε εκείνες τις πλευρές μάθησης που είναι ανεπίσημες ή συνέπειες του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (σελ.171)».

Τα θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορούν το παραπρόγραμμα αντιμετωπίζονται ως δεδομένα και αυτονόητα και έτσι δεν αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας, προβληματισμού και αμφισβήτησης. Ακόμη προκύπτουν σε απρόβλεπτες ή ανεπιθύμητες ή ασυνείδητες προεκτάσεις (παραπροϊόντα) της επενέργειας παραγόντων της σχολικής ζωής. Επίσης διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, αρχές και αξίες (Γκότοβος, 1983 στην Κανταρτζή, 1992).

Το παραπρόγραμμα είναι οι κανόνες και οι αξίες που, έμμεσα, αλλά αποτελεσματικά διδάσκονται στα σχολεία αλλά δεν αναφέρονται συνήθως στις δηλώσεις των δασκάλων που αναφέρονται στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης (Apple, 1986). Ο Μαυρογιώργος (1984) και η Κουτσελίνη (2001) αναφέρονται στο παραπρόγραμμα ως αντίποδα του σχολικού προγράμματος. Το ορίζουν ως το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα της επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας. Η επιλογή του όρου «παραπρόγραμμα» γίνεται για να υποδηλώσει όχι μόνο την παράλληλη λειτουργία του με το επίσημο αλλά και την ανατρεπτική ή και αντιδραστική σχέση του με το επίσημο αναλυτικό (Βρεττός-Καψάλης, 1997· Κουτσελίνη, 2001, 2013). Υιοθετείται ο όρος παραπρόγραμμα και όχι κρυφό αναλυτικό, γιατί ενσωματώνει την έννοια ότι ταυτόχρονα με το επίσημο ενυπάρχει και το ανεπίσημο. Επειδή λοιπόν, το παραπρόγραμμα κάποιες φορές μπορεί να ανατρέπει το επίσημο αναλυτικό, επόμενο είναι να υπάρχει η ανάγκη σαφούς διαχωρισμού ανάμεσα σ' αυτό και στο επίσημο αναλυτικό. Κοινή θέση, όμως, παραμένει ότι το επίσημο είναι αυτό που είναι αναγνωρισμένο από την πολιτεία και είναι προσανατολισμένο στο «δέον», είναι αποδεκτό ότι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μεσολαβούν ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το ίδιο το σχολείο.

Σύμφωνα με τον Μαρμαρινό (1984) το παραπρόγραμμα ανέλαβε σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου, δηλαδή της κοινωνικής και της πολιτικής αναπαραγωγής με τη μεταβίβαση στους μαθητές, αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων καθώς και με την άσκησή τους στην αποδοχή τρόπων και τύπων κοινωνικής οργάνωσης που βασικά εξυπηρετούν τις άρχουσες τάξεις και συμβάλλουν αποφασιστικά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τους ιδεολογίας. Το παραπρόγραμμα είναι το σύνολο των ανεπίσημων αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις διάφορες πτυχές της παιδαγωγικής διαδικασίας και σχολικής ζωής και που μπορεί να υποστηρίζει ή να δυσχεραίνει την επίτευξη των διακηρυγμένων στόχων (McNeil, 1996).

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι αναγνωρισμένο από την πολιτεία, σαφώς διατυπωμένο και κατά κανόνα ιδεαλιστικό (με την έννοια ότι προσβλέπει σε ένα «δέον» που επιδιώκεται δια της εκπαίδευσης), ενώ το παραπρόγραμμα είναι ένα ανεπίσημο και άγραφο σύνολο αποτελεσμάτων που «λανθάνουν» μέσα από το επίσημο πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές της σχολικής μονάδας και της τάξης, τις ενδοσχολικές σχέσεις και τους ρόλους μοντέλα αλληλόδρασης όλων των προσώπων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple, 1971).

Το παραπρόγραμμα λειτουργεί και δρα παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και ο όρος αυτός δείχνει επίσης την έννοια της σύγκρουσης και αναντιστοιχίας επίσημου και ανεπίσημου προγράμματος (Κανταρτζή, 1992· Μαυρογιώργος, 1983). Δεν φαίνεται να είναι δυνατή η υλοποίηση του επίσημου προγράμματος χωρίς τη δραστηριοποίηση του παραπρογράμματος (Eggleston, 1977). Οι απαιτήσεις του επίσημου σχολικού προγράμματος είναι φανερές και δημόσιες, ενώ οι απαιτήσεις του παραπρογράμματος είναι ανεπίσημες και υπονοούμενες. Οι φανερές απαιτήσεις του επίσημου προγράμματος προϋποθέτουν μια σειρά σκόπιμων και συνειδητών παρεμβάσεων από τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, το σχολικό παραπρόγραμμα περιλαμβάνει κυρίως παραπροϊόντα, «σιωπηλές» λειτουργίες, ανύποπτες ή συγκαλυμμένες προεκτάσεις που δεν είναι το αποτέλεσμα συνειδητής προσπάθειας και επέμβασης των προσώπων (Μαυρογιώργος, 1983).

Ενώ οι προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων αναφέρονται στις επίσημες υποχρεώσεις των μαθητών, το παραπρόγραμμα αναφέρεται περισσότερο στις υπονοούμενες απαιτήσεις που προβάλλονται από τη θεσμική οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης (Μαυρογιώργος, 1983). Το παραπρόγραμμα είναι περισσότερο ανθεκτικό στην αλλαγή από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και επηρεάζει περισσότερο τη διαμόρφωση στάσεων στους μαθητές (Κανταρτζή, 1996). Έρευνες έχουν δείξει ότι το παραπρόγραμμα ανατρέπει τις προδιαγραφές του επίσημου προγράμματος, ιδίως με τις διάφορες διαδικασίες σχολικής αξιολόγησης (Snyder, 1971· Miller and Parlett, 1974· Μαυρογιώργος, 1983· Κουτσελίνη, 2001).

Το σχολικό παραπρόγραμμα υπάρχει και παίρνει, ανάλογα με τις ρυθμίσεις που αποφασίζονται στο επίπεδο του επίσημου προγράμματος νέες μορφές και παραλλαγές. Το σχολικό παραπρόγραμμα διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την ίδια τη σχολική πράξη, χωρίς να είναι αντιληπτό, που ωστόσο επηρεάζει καίρια το σχολικό πρόγραμμα ως πράξη και ως αποτέλεσμα (Μαυρογιώργος, 1983).

Η επίδραση του παραπρογράμματος σε πολλές περιπτώσεις είναι περισσότερο δραστική παρά η επίδραση του επίσημου προγράμματος (Γκότοβος, 1983) και η ισχύς του

είναι δυνατό να ανατρέψει ή και να υπονομεύει το επίσημο πρόγραμμα (Κανταρτζή, 1992). Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις που να τεκμηριώνουν την άποψη αυτή, ωστόσο υποστηρίζεται η προτεραιότητα του παραπρογράμματος, γιατί αποτελεί θέμα καθημερινών βιωμάτων και συμπεριφοράς (Bloom, 1972).

Σε αντίθεση με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα του οποίου τα στοιχεία είναι σχετικά εύκολο να επισημάνει κανείς, το σχολικό παραπρόγραμμα δεν προσφέρεται για ένα συνολικό και ολοκληρωμένο προσδιορισμό, γιατί ουσιαστικά καλύπτει ένα τεράστιο χώρο που εκτείνεται από τα θεωρούμενα «επουσιώδη» και αυτονόητα γεγονότα της εκπαιδευτικής πράξης, μέχρι τις πιο βασικές σχολικές διαδικασίες με τις αντίστοιχες προεκτάσεις τους (Μαυρογιώργος, 1983). Οι εμπειρίες που αποκτούν και τα μηνύματα που ανταλλάσσουν οι μαθητές λόγω του παραπρογράμματος, δεν έχουν σχέση με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως αυτό «διατυπώνεται» από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους αρμόδιους φορείς (Χατζηγεωργίου, 1999· Κουτσελίνη, 2001).

Η εμφάνιση του παραπρογράμματος στην τάξη οφείλεται στο γεγονός ότι οι επίσημες διακηρύξεις και προδιαγραφές ενός προγράμματος δε σημαίνουν το ίδιο πράγμα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η αναντιστοιχία ανάμεσα στις προθέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και στην πράξη τους δεν είναι δυνατό να ανατρέψει τις προθέσεις τους και η σχέση ανάμεσα στην αντίληψη – άποψη των εκπαιδευτικών και στην πράξη της διδασκαλίας τους είναι προβληματική. Είναι δυνατό, οι εκπαιδευτικοί σκόπιμα να αρνούνται φανερά ή συγκεκαλυμμένα να υλοποιήσουν τις επίσημες απαιτήσεις των προγραμμάτων, αν συμβεί να διαφωνούν με την ιδεολογική τους αφετηρία, την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους κτλ. Άλλες φορές είναι δυνατό, η αναντιστοιχία να οφείλεται σε πραγματική αδιαφορία ή και αδυναμίες του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις επίσημες προδιαγραφές προγράμματος. Η αναντιστοιχία, τέλος, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο συντάκτης του επίσημου σχολικού προγράμματος σκόπιμα συγκαλύπτει τη σχολική πραγματικότητα με διακηρύξεις που δεν είναι εφαρμόσιμες (Μαυρογιώργος, 1983).

Η σχέση του παραπρογράμματος με το ίδιο το αναλυτικό θεωρείται σημαντική για το ρόλο αλλά και την ίδια την ύπαρξη του παραπρογράμματος. Το παραπρόγραμμα αντλεί την ύπαρξη του, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από τη λειτουργία του επίσημου αναλυτικού. Αυτό σημαίνει ως ένα βαθμό, ότι δεν υφίσταται χωρίς το επίσημο, ότι υπάρχει όσο υπάρχουν κατευθύνσεις και οδηγίες διδασκαλίας, όσο υπάρχει προφασισμένο δηλαδή, το «τι» και το «πώς» θα διδαχθεί. Η διαπλεκόμενη και εξαρτώμενη σχέση του με το επίσημο, καθιστά και δύσκολη την οριοθέτηση ανάμεσα στα δύο. Θα μπορούσαμε να πούμε έτσι, ότι η παραπρογραμματική δράση ολοκληρώνεται

στην προσπάθεια ερμηνείας των κατευθυντήριων του επίσημου αναλυτικού σε όλα τα επίπεδα και τα μέσα διδασκαλίας. Η δράση του ενεργοποιείται σε κάθε προσπάθεια μεταφοράς των εθνικών κατευθυντήριων γραμμών και προσαρμογής τους στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης ή του σχολείου γενικότερα. Με αυτό τον τρόπο, ορίζεται η σχέση αλληλεξάρτησης του επίσημου και ανεπίσημου προγράμματος, καθώς το παραπρόγραμμα ενεργοποιείται με την παρουσία του επίσημου ενώ το επίσημο αναλυτικό νοηματοδοτείται μέσα από την ερμηνευτική δράση απόδοσής του από το παραπρόγραμμα. Έτσι το παραπρόγραμμα αποτελεί το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται η επίσημη διδασκαλία και μάθηση. Τα όρια μεταξύ των δύο μορφών προγράμματος μπορεί να αλλάζουν και να ταυτίζονται.

Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην πράξη δεν είναι ίδιο με το επίσημο, αυτό που είναι αναγνωρισμένο από την πολιτεία, αφού είναι μια μόνο εφαρμογή του. Το εφαρμοζόμενο αναλυτικό διαφοροποιείται σε κάθε σχολείο αφού μεσολαβεί ο εκπαιδευτικός που το εντάσσει στα δικά του πλαίσια, ο μαθητής που το βιώνει διαφορετικά και το ίδιο το σχολείο που ακολουθεί διαφορετικές διαδικασίες (Κουτσελίνη, 2001). Ο Portelli (1993) επισημαίνει τέσσερις βασικές έννοιες του λανθάνοντος αναλυτικού: α) ένα σύνολο ανεπίσημων προσδοκιών, β) το σύνολο των μη προτιθέμενων αποτελεσμάτων μάθησης, γ) τα υπονοούμενα μηνύματα που πηγάζουν από τη δομή της σχολική ζωής και δ) το παραπρόγραμμα που δημιουργείται από τους μαθητές. Τα τέσσερα πιο πάνω σημεία που αναφέρει ο Portelli, είναι δυνατόν να αναπαράγουν ανισότητες και να αντιστρατεύονται τη ρητορική της ισότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Jackson (1968) αναφέρθηκε στις ανεπίσημες προσδοκίες μιλώντας για νόρμες και αξίες που αναγκάζουν το παιδί να υπακούει και υποστήριξε ότι είναι η συμμόρφωση και όχι η δημιουργικότητα που φέρνει αμοιβές στα σχολεία. Γι' αυτόν το παραπρόγραμμα του σχολείου είναι οι κοινωνικές απαιτήσεις της μαθησιακής του κατάστασης και αυτό που ήθελε να στηρίξει στην ανάλυσή του ήταν η ανεξερεύνητη κοινωνική πολυπλοκότητα της ζωής στην τάξη. Οι Connolly και Clandinin (1988) εστίαστηκαν στα απροσδόκητα αποτελέσματα ή μηνύματα που μπορεί ποτέ να μην αναγνωριστούν ή να εξακριβωθούν και υποστήριξαν ότι τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και οι διαδικασίες είναι υπεύθυνες για το παραπρόγραμμα στην τάξη, το οποίο αποτελεί μια αναπόφευκτη πτυχή της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης. Ο Illich (1978) εστίαστηκε στην κρυμμένη δομή και θεωρεί ότι τα σχολεία ενεργά χρησιμοποιούν το παραπρόγραμμα για να εισηγηθούν στους μαθητές μια ιδεολογία παθητικής κατανάλωσης, που είναι μια μη-κριτική αντίληψη της υπάρχουσας κοινωνικής δομής. Ακόμη, ο ίδιος υποστήριξε την αποσχολοποίηση της κοινωνίας (de-schooling of society) έτσι ώστε να προωθήσει μια ευρύτερη εμπειρία μάθησης.

Μεγαλύτερη έμφαση σε ό, τι αφορά τη βιβλιογραφία δίνεται από πολλούς θεωρητικούς στο τι κατά βάση μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο. Αυτό σίγουρα που είναι σημαντικό για το τι μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο δεν είναι κυρίως το «φανερό» αναλυτικό θεμάτων όπως η Βιολογία ή τα Γαλλικά, αλλά αξίες και «πιστεύω» όπως η συμμόρφωση – το να ξέρει ο ένας τη θέση του άλλου, να περιμένει ο καθένας τη σειρά του, η ανταγωνιστικότητα, η αξία του ατόμου και ο σεβασμός στην εξουσία. Το κρυφό αναλυτικό διδάσκει στα παιδιά την πραγματική εικόνα της ζωής και αυτή η εκπαίδευση πραγματώνεται χωρίς την ενεργητική παρέμβαση των μαθητών. Μέσα από αυτό, οι επικρατούσες αξίες της κοινωνίας υιοθετούνται από τους μαθητές (Young & Whitty, 1977).

Για τον Eisner (1994) όμως, σημαντικός είναι και ο ρόλος του τι δεν μαθαίνουν οι μαθητές. Υποστηρίζει αυτή του τη θέση γιατί θεωρεί ότι η άγνοια δεν είναι ένας κενός χώρος. Περιορίζει το είδος των επιλογών που μπορεί να σκεφτεί ή να υιοθετήσει κάποιος, τις εναλλακτικές λύσεις που μπορεί να εξετάσει και τις προοπτικές από τις οποίες μπορεί να δει μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα.

Το παραπρόγραμμα αφορά θέματα της καθημερινής σχολικής ζωής που είτε αντιμετωπίζονται ως δεδομένα και άρα δεν υπόκεινται σε συστηματική επεξεργασία, προβληματισμό και αμφισβήτηση, ή προκύπτουν ως απρόβλεπτες ανεπιθύμητες ή μη συνειδητές προεκτάσεις, δηλαδή γεγονότα που λαμβάνουν χώρα έξω από τη ζώνη δράσης. Ταυτόχρονα όμως, διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής, κάτω από τους οποίους οι μαθητές διαμορφώνουν στάσεις, τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, διαθέσεις, αξίες και αρχές. Το παραπρόγραμμα, λοιπόν, αποτελείται από τις μαθήσεις εκείνες που προκαλούνται όχι μόνο από την αλληλεπίδραση των μαθητών με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και με το οργανωτικό σχήμα του σχολείου καθώς και από αυτές που προκύπτουν από τις δευτερογενείς, τις έμμεσες συνέπειες των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών (Μαρμαρινός, 1992).

Από την ανασκόπηση των ορισμών και της παρουσίας του παραπρογράμματος στο χώρο του σχολείου, διαπιστώνεται αρχικά η πολλαπλότητα των ορισμών και των στοιχείων του. Του έχουν αποδοθεί ποικίλοι ορισμοί οι οποίοι δομούνται από αρκετά αφηρημένα στοιχεία και έννοιες όπως αυτές παρουσιάζονται κυρίως στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης. Επομένως, μπορεί κανείς να το εντοπίσει σε συμπεριφορές, σε διδασκαλίες, σε εποπτικά μέσα, σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού, στις σχέσεις μεταξύ των διαπλεκόμενων προσώπων στη διδασκαλία, σε λεκτική και μη συμπεριφορά, στα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια. Μπορεί η δράση του να είναι παράλληλη και συνεργατική ως προς

τη φύση της με το επίσημο πρόγραμμα, αλλά μπορεί να είναι και ανατρεπτική των κεντρικών κατευθυντήριων αξόνων διδασκαλίας.

Έρευνα για το παραπρόγραμμα

Δυο βασικά ερωτήματα που σχετίζονται με την έρευνα που έχει διεξαχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης γύρω από το παραπρόγραμμα είναι αν το παραπρόγραμμα και η δράση του ή η σχέση του με το επίσημο αποτελεί το βασικό σκοπό ερευνών και σε ποιο επίπεδο (σχολική μονάδα, σχολική τάξη, βαθμίδα εκπαίδευσης) αναφέρονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με το παραπρόγραμμα. Το παραπρόγραμμα κυρίως παρουσιάζεται ή προκύπτει ως δευτερεύον ή παράλληλο αποτέλεσμα ερευνών που στόχο είχαν να μελετήσουν πτυχές της σχολικής ζωής. Έτσι, στην ερευνητική δουλειά του Hargreaves (1967) και της Lacey (1970) ο στόχος ήταν να μελετήσουν την πρακτική της πολιτικής ομαδοποίησης των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Παρότι η επίσημη θέση για αυτή την ομαδοποίηση ήταν ότι έτσι προσφέρεται καλύτερη δυνατότητα εκπαίδευσης στους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, τα αποτελέσματα και των δύο ερευνητών κατέδειξαν ότι στη βάση λειτουργίας ενός κρυφού προγράμματος, οι μαθητές των χαμηλών επιπέδων οικειοποιούνταν την «ταυτότητα» της χαμηλής επίδοσης. Το 1978 η έρευνα του David Hargreaves για το ρόλο του χώρου και του χρόνου στις τάξεις, κατέδειξε, μεταξύ άλλων, ότι αυτές οι αυτονόητες διαστάσεις της σχολικής ζωής είχαν συμβολική έκφραση και συνέτειναν στην αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Hargreaves, 1978).

Μια σειρά επίσης ερευνών στα πλαίσια της φιλελεύθερης προοπτικής έχουν γίνει με σκοπό τη διερεύνηση του βασικού ερωτήματος: πώς πραγματώνεται η σχολική ζωή (schooling) μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους (Becker, 1970· Woods, 1981· Scarth, 1987· Skelton, 1997). Η παρουσία και η δράση του παραπρογράμματος ως μια από τις διαστάσεις διαμόρφωσης αυτών των σχέσεων, παρουσιάστηκε στο ερμηνευτικό πλαίσιο των αποτελεσμάτων. Παραπλήσια παρουσιάζεται το παραπρόγραμμα και σε μια άλλη σειρά ερευνών οι οποίες εστιάστηκαν στο πώς οι μαθητές αντιδρούν στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και κατέδειξαν ότι οι μαθητές επικεντρώνονται σε αυτό που πραγματικά χρειάζονται για να επιβιώσουν και να επιτύχουν (Becker *et al.*, 1961· Snyder, 1971).

Η κριτική προσέγγιση εστιάστηκε περισσότερο στη λειτουργία του κρυφού προγράμματος στη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών. Έτσι ερευνητές της κριτικής προσέγγισης μελέτησαν ζητήματα όπως τις διακρίσεις φύλων (McRobbie, 1978· Spender & Spender, 1980· Stanworth, 1981), το ρατσισμό (Driver, 1980· Gillborn, 1988· Stone,

1981· Mac an Chaill, 1988), τις κοινωνικές ανισότητες (Willis, 1997) και το είδος της γνώσης στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές στο σχολείο (Keddie, 1971· Young, 1971). Πρόκειται για ερευνητικές προσεγγίσεις που εστιάστηκαν πιο άμεσα στη λειτουργία και το ρόλο του παραπρογράμματος.

Το παραπρόγραμμα παρουσιάζεται επίσης τόσο σε έρευνες που διεξήχθησαν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και στη μελέτη εννοιών αλλά και των δομών και σχέσεων εξουσίας στο μικροεπίπεδο με έμφαση στη σχολική ζωή παρά στην ίδια τη σχολική τάξη αποκλειστικά. Έντονο παρουσιάζεται το ενδιαφέρον για μελέτη του κρυφού αναλυτικού στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Margolis, 2001· Ahola, 2000· Sambell & McDowell, 1998), όπου αρκετοί μελετητές ασχολούνται πρόσφατα με τη θέση του κρυφού αναλυτικού στην ανώτερη εκπαίδευση. Η ερευνητική δράση στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα δηλώνει και τη σημαντικότητα του ρόλου του παραπρογράμματος και της σημασίας που του αποδίδεται.

Οι Wood & Hargreaves (1984) ασχολούνται με τις διάφορες στρατηγικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε μια τάξη. Ενδιαφέρονται περισσότερο για τις στρατηγικές ελέγχου μιας τάξης, στρατηγικές επιβίωσης των εκπαιδευτικών-το κρυφό αναλυτικό των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μορφές ελέγχου είναι ανεπαρκείς κάποιες φορές, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε άλλες τεχνικές όπως: κοινωνικοποίηση, άσκηση εξουσίας, διαπραγμάτευση, συναδέλφωση, κ.ά.

Οι μελέτες του D. Hargreaves (1967, 1982, 1995) έχουν δείξει ότι σ' ένα σχολείο μπορούν να αναπτυχθούν διάφορες υπό-ομάδες με δικές τους υπό-κουλτούρες που μπορεί να συγκρούονται όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με τις κυρίαρχες αξίες και επιδιώξεις του σχολείου. Η Nias (1989) υποστήριξε, με αναφορά στην κουλτούρα ενός σχολείου, ότι αυτή δεν είναι η μόνη κουλτούρα που αναπτύσσεται αλλά αυτή που κυριαρχεί. Εδώ μπορεί επίσης να σημειωθεί ότι ακόμα και όταν σε ένα σχολείο δεν υπάρχουν έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ ομάδων, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται εκεί μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις αξίες και τις πρακτικές τους. Γενικά διαφορετικοί δάσκαλοι και διαφορετικές υπό-ομάδες δασκάλων ή μαθητών μπορούν να αντιπροσωπεύσουν διαφορετικές αξίες και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, και έτσι κατασκευάζονται διαφορετικές προσδοκίες, αντιλήψεις και σχολικές πραγματικότητες, οι οποίες συγκρούονται ή ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο, το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από διαφοροποιήσεις και εντάσεις, και γι' αυτό δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι στατικό (Πάσουλα, 2004).

Έμφαση στη σχολική τάξη και στη διδασκαλία συγκεκριμένων εννοιών παρουσιάζει η έρευνα της Anyon (1980). Σε πέντε διαφορετικά σχολεία μελέτησε το πώς παρουσιάζονται μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος οι έννοιες «εργασία», «ιδιοκτησία», «κανόνας» και «λήψη αποφάσεων» στους μαθητές της πέμπτης τάξης του δημοτικού (Χατζηγεωργίου, 2001). Κεντρικός άξονας του ενδιαφέροντος της ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις προσφερόμενες εμπειρίες στους μαθητές ανάλογα με την κοινωνικοταξική τους προέλευση, μέσω του παραπρογράμματος, και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών εξετάζεται και στο άρθρο των Cogan & Pederson (2001) όπου διαφάνηκε ότι οι μαθητές που προέρχονταν από δύο σχολεία με το υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η έμφαση δινόταν στην ανάπτυξη κριτικών ερωτήσεων και δεξιότητες κριτικής σκέψης, ενώ στο σχολείο με το χαμηλότερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η έμφαση ήταν στα γνωστικά στοιχεία που διευκολύνουν τους μαθητές στην εξεύρεση εργασίας και κατά συνέπεια σε εκείνα που θα τους βοηθήσουν να γίνουν παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Η διαφορά στις εμφάνσεις και στους στόχους ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ήταν αποτέλεσμα της δράσης ενός κρυφού προγράμματος. Η Lightfoot (1983) επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στη σχολική μονάδα και τη λειτουργία της, μελετά μέσα από συστηματικές και εις βάθος παρατηρήσεις της καθημερινής ζωής των μαθητών, των διδασκόντων και των διοικητικών υπαλλήλων, τις συγκεκριμένες σχολικές κουλτούρες και τα μηνύματα που ανταλλάσσονται μέσα σε αυτές.

Σε ό, τι αφορά τη μελέτη της σχολικής τάξης και των εγχειριδίων το παραπρόγραμμα εντοπίζεται και εξετάζεται σε συνάρτηση με τα στερεότυπα που μπορεί να ενισχύει ή να περιορίζει. Νοούμενου ότι στα σχολικά εγχειρίδια τα στερεότυπα εσωτερικεύονται και αναπαράγονται με τρόπο που να μην προκαλούν αντίδραση και κριτική, η έρευνα που αφορά το παραπρόγραμμα, στην Ελλάδα, έχει εστιαστεί κυρίως σε ότι αφορά τα σχολικά εγχειρίδια (Φραγκουδάκη, 1978). Οι περιοχές που έχουν διερευνηθεί ασχολούνται με τη μετάδοση στερεοτύπων για τη διαφορετικότητα των δύο φύλων και τα στερεότυπα που προκύπτουν για την εικόνα των άλλων λαών (Κουτσελίνη, 2001). Η Φραγκουδάκη (1978) μέσα από την έρευνά της συμπέρανε ότι τα αναγνωστικά βιβλία λειτουργούσαν προπαγανδιστικά υπέρ της ανισότητας των φύλων και της κατωτερότητας της γυναίκας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η Κανταρτζή σε νεώτερη έρευνά της το 1991. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι τα καινούρια βιβλία έχουν βελτιωθεί αλλά τονίζει ότι η εικόνα της εργαζόμενης γυναίκας που προβάλλεται, εμφανίζει τη γυναίκα ως υποδεέστερη στον επαγγελματικό στίβο και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που τα περισσότερα παιδιά βιώνουν. Η Λούβρου (1994) αναλύοντας τα

αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γυναίκα παρουσιάζεται κυρίως ως μητέρα με κύριο χώρο και αντικείμενο δραστηριοποίησης το σπίτι, την κουζίνα, τα παιδιά. Η ίδια επισημαίνει ότι τα αναγνωστικά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού διέπονται από γλωσσικό σεξισμό, καθώς το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται συστηματικά ως γενετικός όρος για αναφορές και στα δύο φύλα.

Επιπρόσθετα, η Σαββίδου (1996) μέσα από την έρευνά της υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν στερεότυπες αντιλήψεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ανδρών και γυναικών καθώς και παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων στην οικογένεια. Παράλληλα, η έρευνα της Κανταρτζή (1996) έδειξε ότι οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριφορά, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τον καταμερισμό των ρόλων μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών είναι παραδοσιακές και στερεότυπες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Φρόση (2000), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα κορίτσια έχουν γενικά καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τα αγόρια, γι' αρκετούς όμως από αυτούς τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα στα θετικά μαθήματα. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας της Ιορδανίδου (2007) φάνηκε ότι το φύλο των μαθητών και των μαθητριών επιδρά σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των απόψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις, τη συμπεριφορά και τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων.

Στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης οι Papanastasiou & Koutselini (1999) ασχολήθηκαν με τη σχέση των εγχειριδίων πολιτικής αγωγής και του πολιτικού προβλήματος της Κύπρου και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Επίσης έχει μελετηθεί η εσωτερικευση ρόλων τόσο στα παλιά όσο και στα νέα εγχειρίδια Γλώσσας του δημοτικού (Κουτσελίνη, 2012). Ακόμη ερευνήθηκε η μετάδοση στερεοτύπων για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στην Κύπρο και φάνηκε να προωθείται ο κατώτερος ρόλος της γυναίκας στην οικονομική ζωή, στην επαγγελματική ζωή και στην πολιτική ζωή (Koutselini, & Agathangelou, 2009a· Koutselini, & Agathangelou, 2009b· Koutselini, Agathangelou, & Savva, 2009· Koutselini, & Agathangelou, 2008).

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι το παραπρόγραμμα δεν αποτελεί τον κύριο στόχο μελέτης και διαμόρφωσης θεωρίας στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Εθνογραφικές μελέτες που στοχεύουν να καταδείξουν τις στάσεις, τις ενέργειες και τις συμπεριφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα διάφορα μαθήματα ή curricula απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από τον διεθνή χώρο της βιβλιογραφίας. Για το λόγο αυτό, ενώ υφίσταται ευρεία κινητικότητα σε ό, τι αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του παραπρογράμματος από διαφορετικές οπτικές, όπως αυτό παρουσιάζεται σε διάφορες μελέτες, απουσιάζει η έρευνα

σε ό, τι αφορά το ίδιο το παραπρογράμμα στο χώρο διαμόρφωσης και λειτουργίας του, αλλά και κυρίως η διασυναρμολόγηση του με τις ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες.

Μορφές παραπρογράμματος

Σχολική Αίθουσα: Η διάταξη θέσεων και προσώπων (π.χ. τα θρανία σε σειρά ή η θέση της έδρας) και η διακόσμηση αποτελούν στοιχεία του παραπρογράμματος (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989· Fenwick, 1988). Στην τάξη ή ακόμα και κατά το διάλειμμα ή τις σχολικές γιορτές, τα παιδιά παρατάσσονται ή χωρίζονται κατά φύλο (Μαυρογιώργος, 1983). Στον ονομαστικό κατάλογο της τάξης προηγούνται τα ονόματα των αγοριών (Κανταρτζή, 1996).

Η διάκριση των μαθητών επιτυγχάνεται είτε μέσω των εξετάσεων είτε μέσω σχολίων από την πλευρά του διδάσκοντα ή των συμμαθητών του. Δηλαδή, οι μαθητές «κατηγοριοποιούν» τους εαυτούς τους ως καλούς, μέτριους ή κακούς σε κάποιο μάθημα αναλόγως των σχολίων που παίρνουν στο μάθημα ή του βαθμού στο διαγώνισμα ή ακόμα από τη λάθος απάντηση που έδωσαν σε ερώτηση του δασκάλου (Χατζηγεωργίου, 1999).

Η κοινωνική διάκριση και προβολή μιας ιεραρχικά και δομικά δομημένης κοινωνίας, γίνεται και νομιμοποιείται στο σχολείο με πολλούς μηχανισμούς, όπως τις εξετάσεις, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Ο ρόλος του παραπρογράμματος εδώ είναι να προσφέρει το πλαίσιο αναφοράς με βάση το οποίο νομιμοποιείται αυτή η διάκριση. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της σημερινής εκπαίδευσης είναι η διατήρηση της υπάρχουσας κατανομής της εξουσίας (Apple, 1986).

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί βασικό στοιχείο του παραπρογράμματος, καθώς και το «στοιχείο-κλειδί» για την επιτυχία ή την αποτυχία των προγραμμάτων μεταρρύθμισης (Lawton, 1996 στο Χατζηγεωργίου, 1999). Η διάκριση ανάμεσα στο παιχνίδι και στην εργασία είναι ένα «μάθημα» που ετοιμάζει τον εργάτη και τον υπάλληλο για τη σχολαστική τήρηση του ωραρίου εργασίας. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την αντιμετώπιση των εξετάσεων: π.χ. ο μαθητής μαθαίνει «πότε, τι και πώς» να διαβάζει για να ανταποκριθεί στις διάφορες προφορικές και γραπτές εξετάσεις. Γενικά, οι μαθητές υιοθετούν τη στρατηγική επιλογής θεμάτων ή χρόνου εξέτασης και ανάλογα προετοιμάζονται (Μαυρογιώργος, 1983). Οι μαθητές πρέπει να παραμείνουν στην τάξη στην οποία ανήκουν, που έχει καθοριστεί από το εκπαιδευτικό προσωπικό από την αρχή της σχολικής χρονιάς (αρίθμηση των μαθητών για την κατανομή τους στην τάξη). Τα

πάντα μέσα στη σχολική τάξη επιθεωρούνται (“Children must be closely watched if you want to keep a society under tight central control”).

Η δημιουργία αυτοεκτίμησης στους μαθητές στηρίζεται πάντοτε σε γνώμη του εκπαιδευτικού, η οποία διαμορφώνεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης (“People need to be told what they are worth”) (Gatto, 2002). Οι «καλοί» μαθητές αναμένουν από τη δασκάλα να τους πει τι να κάνουν. Έτσι, οι μαθητές εσωτερικεύουν την ιδέα ότι και στην πραγματική ζωή αναμένεται ότι οι άλλοι άνθρωποι θα αποφασίζουν για τη δική τους ζωή. Από την άλλη, δεν αφήνεται περιθώριο στους «κακούς» μαθητές να επαναστατήσουν. Αφού και αυτοί αναγκάζονται να μπουκωθούν στη διαδικασία σκέψης που τους υποδεικνύει ο δάσκαλος μέσω των διαγωνισμάτων. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο διαμορφώνει ένα τρόπο ζωής που βασίζεται στην παραδοχή ότι τα άτομα κάνουν ότι τους υποδεικνύεται γιατί δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουν οι ίδιοι (Gatto, 2002).

Διαμόρφωση χρόνου: Το μάθημα τελειώνει διότι κτυπά το κουδούνι και όχι διότι το θέλουν οι μαθητές ή επειδή καλύφθηκε το θέμα (προετοιμασία εργάτη που τηρεί το ωράριο εργασίας (οι μαθητές ενεργούν «Like a light switch»)) (Μαυρογιώργος, 1983· Gatto, 2002). Ο σχολικός χρόνος που είναι αυστηρά διαρθρωμένος σε διδακτικές ώρες και διαλείμματα.

Τα «παιχνίδια» του μαθητή: Όταν ο μαθητής κάνει άσκοπες ερωτήσεις για να καθυστερήσει το μάθημα ή «παίζει» ότι γνωρίζει την άσκηση και όταν βγαίνει στον πίνακα κάνει διάφορες «φιγούρες» με σκοπό το χάσιμο χρόνου για το μάθημα και τη διασκέδαση της τάξης (Χατζηγεωργίου, 1999· Μαυρογιώργος, 1983).

Η αντίληψη για τη φύση της γνώσης: Ανάλογα με το πώς διδάσκονται και πώς αντιμετωπίζονται, κάποια μαθήματα κρίνονται πιο «σημαντικά» ή «υποδεέστερα» (Μαυρογιώργος, 1983). Στα Μαθηματικά οι μαθητές έχουν την αντίληψη ότι όλες οι ασκήσεις που τους δίνονται πρέπει και να λύνονται. Αυτό προέρχεται από την αντίληψη που απόκτησαν τα παιδιά από τον κοινωνικό τους περίγυρο, σχετικά με το ότι ο δάσκαλος είναι αυθεντία, γι’ αυτό οι ασκήσεις που δίνει έχουν λύση (Χατζηγεωργίου, 1999). Στην περίπτωση της Ιστορίας, οι μαθητές έχουν την εντύπωση ότι αυτό που μετριέται ως γνώση και βαθμολογείται, είναι η απομνημόνευση ονομάτων και ημερομηνιών. Όσον αφορά τα μαθήματα της Γυμναστικής, Μουσικής και Τέχνης, οι μαθητές δε δίνουν ιδιαίτερο «βάρος» και πιστεύουν ότι σ’ αυτά τα μαθήματα περνά ευχάριστα η ώρα τους χωρίς να

μαθαίνουν κάτι που θα το χρειαστούν στην μετέπειτα πορεία τους (Χατζηγεωργίου, 1999). Στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών το «πώς» και «τι» διδάσκει ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική αίθουσα, εξαρτάται κυρίως από τις απόψεις και τις στάσεις που έχει ο ίδιος διαμορφώσει σχετικά με το μάθημα της Φυσικής. Οι εκπαιδευτικοί συχνά, έχουν αρνητική στάση απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες και ως εκ τούτου είτε δε διδάσκουν καθόλου το μάθημα, είτε το διδάσκουν τόσο πρόχειρα και βαρετά, ώστε το κέρδος για τους μαθητές να είναι ελάχιστο. Ανάλογα με τη στάση του εκπαιδευτικού, διαμορφώνεται και η ανάλογη στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα (Κουλουμπαρίτση Α. & Καβουρή Π., 1993).

Μη λεκτική συμπεριφορά: Σύμφωνα με το Βρεττό (2003) μη λεκτική συμπεριφορά είναι η έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και γενικότερα εκδήλωση εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, μέσω του σώματος. Εκφράζεται με μορφασμούς προσώπου, βλέμμα, κινήσεις, στάση του σώματος, ρυθμό, ένταση και ύψος της φωνής, σιωπή και διαστήματα παύσεων, αμφίεση και κόμμωση και γενικότερα την εξωτερική εμφάνιση. Είναι αυτό που γενικά ορίζεται ως «γλώσσα του σώματος».

Έκφραση και μορφασμοί προσώπου: Το σκοτεινό πρόσωπο εκπέμπει αλαζονεία και υπεροψία, η οποία δε δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για μάθηση. Το χαμόγελο προωθεί επαφή και συνεργασία που επηρεάζουν θετικά τη μάθηση, παρακινεί το μαθητή να ασχοληθεί με ένα αντικείμενο, δραστηριοποιεί τη σκέψη του και έχει θετική επίδραση στη μάθηση. Αντίθετα, το τεχνητό και προσποιητό χαμόγελο έχει αρνητικές συνέπειες στην επαφή εκπαιδευτικού και μαθητή (T. Keith *et al.*, 1974 στο Βρεττό, 2003).

Οπτική επαφή και επικοινωνία: Αν το βλέμμα και το σώμα του εκπαιδευτικού στρέφονται προς ένα μαθητή αυτό υποδηλώνει επιθυμία προς αμεσότερη επικοινωνία μαζί του. Το έντονο και επίμονο βλέμμα προκαλούν άγχος και ανασφάλεια. Το βλέμμα, επίσης, μπορεί να είναι σημείο προειδοποίησης για ένα μαθητή που ετοιμάζεται να ατακτήσει και ένδειξη ότι αποδοκιμάζει αυτή την ενέργεια (T. Keith *et al.*, 1974 στο Βρεττό, 2003).

Κινήσεις των χεριών και του σώματος: Το σταύρωμα τόσο των χεριών στο στήθος όσο και των ποδιών δημιουργούν απόσταση εκπαιδευτικού και μαθητών και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη φυγή. Τα σταυρωμένα χέρια στο πίσω μέρος του σώματος δείχνουν άκαμπτη στάση. Τα χέρια στην τσέπη για πολύ χρόνο εκφράζουν ανεμελιά και έλλειψη σοβαρότητας. Τα κρεμασμένα χέρια εξωτερικεύουν την απροθυμία και νωχέλεια του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός στέκεται πίσω από την έδρα και στηρίζει τα

χέρια του σε αυτή, δίνει την εντύπωση ότι θέλει να επιβληθεί ενόπιον των μαθητών του (Βρεττός, 2003).

Η φωνή του εκπαιδευτικού: Ο αργός ρυθμός, δίνει την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός είναι αργός και νωχελικός που έχει ως αποτέλεσμα την υποχώρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Αντίθετα, όταν μιλάει γρήγορα εκφράζει νευρικότητα και αποφεύγει τις παύσεις, ώστε να μην του κάνουν ερωτήσεις οι μαθητές δείχνοντας ότι δεν ενδιαφέρεται για τους μαθητές του παρά μόνο για τον εαυτό του (Βρεττός, 2003). Η αδύνατη και απαλή φωνή τις πλείστες φορές υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν κατέχει καλά το περιεχόμενο διδασκαλίας ή δεν είναι βέβαιος για αυτά που λέει με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να τον καταλάβουν, να κουράζονται, να μιλούν μεταξύ τους και έτσι να τον εμποδίζουν με τη σειρά τους να γίνει κατανοητός. Αντίθετα, η σχετικά δυνατή ομιλία μπορεί να ερμηνευτεί ως επιβολή απέναντι στους μαθητές και καταλήγει στα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα (Βρεττός, 2003).

Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα από την εκπαίδευση: Μια ιδιαίτερη λειτουργία του παραπρογράμματος είναι η διαμόρφωση στερεοτύπων σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων. Το παραπρόγραμμα δεν είναι το ίδιο σε όλα τα παιδιά αλλά διαφοροποιείται με βάση το φύλο (Κανταρτζή, 1992).

Σε κάθε παιδί προτείνονται διαφορετικά, ανάλογα με το φύλο του πρότυπα με τα οποία καλείται να ταυτιστεί (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989). Η σχολική τάξη αποτελεί μια αντανάκλαση της κοινωνίας από πολλές απόψεις. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μεταφέρουν μέσα στην τάξη ένα πλέγμα από πεποιθήσεις, αντιλήψεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, ορισμένες από τις οποίες στηρίζονται σε στερεότυπες απόψεις σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και γυναικών στην κοινωνία μας (Κανταρτζή, 1996).

Έρευνες στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων δείχνουν ότι και οι δάσκαλοι έχουν εσωτερικευμένες παραδοσιακές στάσεις (Κανταρτζή, 1992). Οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τα παιδιά σε δύο ομάδες ανάλογα με το φύλο τους και διατυπώνουν γενικές κρίσεις για τη μια ή την άλλη ομάδα. Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται κλίμα ανταγωνισμού ανάμεσα στα δύο φύλα (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989). Οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τα παιδιά κατά φύλο στη γυμναστική και στον αθλητισμό (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989). Τα «προβληματικά» αγόρια αποσπών περισσότερο την προσοχή του δασκάλου, ίσως γιατί προκαλούν περισσότερα προβλήματα στην τάξη, ενώ στα «προβληματικά» κορίτσια μπορεί να υπάρχει μεγαλύτερη αδιαφορία απ' ό,τι στα υπόλοιπα (Κανταρτζή, 1996). Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν

διαφορετικές τιμωρίες, είναι πιο αδιάλλακτοι απέναντι στα αγόρια, τα μαλώνουν και τα κτυπούν περισσότερο (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989). Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα αγόρια, επιδοκιμάζουν περισσότερο την εργασία τους ή τις προσπάθειες τους. Ακόμα, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο να διδάσκουν ή να ακούν τα αγόρια (Κανταρτζή, 1996).

Τα «έξυπνα» αγόρια ξεπερνούν σε επαίνους και θετικές επαφές όλους τους μαθητές, ενώ τα «έξυπνα» κορίτσια παίρνουν λιγότερη ενθάρρυνση (Κανταρτζή, 1996). Οι εκπαιδευτικοί βγάζουν διαφορετικά συμπεράσματα για ψηλή ή χαμηλή επίδοση των μαθητών ανάλογα με το αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Αποδίδουν την αποτυχία των αγοριών σε έλλειψη κινήτρων, τεμπελιά, έλλειψη προσοχής, ενώ την αποτυχία των κοριτσιών σε ανικανότητα (Κανταρτζή, 1996). Τα αγόρια παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή και τα κορίτσια στα μαθηματικά, όμως διορθωτική εκπαίδευση προσφέρεται στην ανάγνωση, δηλαδή στα αγόρια (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στα αγόρια πώς να εκτελούν μια πράξη και τα αφήνουν να την πραγματοποιήσουν, ενώ την κάνουν οι ίδιοι για τα κορίτσια (Κανταρτζή, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περισσότερες ευκαιρίες στα αγόρια να αντιδράσουν, να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να δώσουν γνώμες και να αναμειχθούν σε δραστηριότητες, να βοηθήσουν. Το αποτέλεσμα είναι μια τάξη στην οποία κυριαρχούν τα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί προσέχουν τα κορίτσια όταν κάθονται κοντά τους παρά όταν βρίσκονται μακριά τους, ενώ για τα αγόρια, η επαφή διατηρείται ακόμα και όταν κάθονται μακριά τους (Κανταρτζή, 1996). Οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων γνωρίζουν περισσότερα για τ' αγόρια. Γνωρίζουν τα ονόματα των αγοριών και τα μαθαίνουν γρηγορότερα, μπορούν να συζητήσουν για το χαρακτήρα τους και την ιδιοσυγκρασία τους. Την ίδια στιγμή αδυνατούν να δώσουν τις ίδιες πληροφορίες για τα κορίτσια, με αποτέλεσμα αυτό να εκλαμβάνεται από τα κορίτσια σαν σημάδι απόρριψης (Κανταρτζή, 1996). Ωστόσο, τα παραδοσιακά στεγανά πρότυπα που προτείνονται στο παιδί σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων έχουν επίδραση καταστροφική, τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στη μελλοντική κοινωνία που θα σχηματίσει η γενιά του για διάφορους λόγους (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989). Η διάκριση των δύο φύλων δεν μπορεί να εξαλειφθεί αυτόματα (Κανταρτζή, 1996).

Εθνικότητα: Ο παράγοντας της εθνότητας είναι εξίσου σημαντικός στη διαδικασία διάκρισης του μαθητικού πληθυσμού και μπορεί υπό προϋποθέσεις να ευνοήσει στην ανάπτυξη «εχθρικών» συμπεριφορών σε βάρος μαθητών συγκεκριμένης εθνοτικής προέλευσης και να επιτείνει τις συνέπειες της ετεροβαρής διάκρισης των δύο φύλων στο

πλαίσιο του σχολείου. Το γεγονός πως το ελληνικό σχολείο διαθέτει έναν έντονα εθνοκεντρικό χαρακτήρα που ευνοεί την ανάπτυξη ξενοφοβικών τάσεων δεν μοιάζει άσχετο με τη διαπίστωση πρόσφατων ερευνών (βλ. ενδεικτικά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνα του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας (ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ) του Πανεπιστημίου Αθηνών που παρουσιάστηκαν στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* στις 29/3/06.) πως μαθητές που προέρχονται από συγκεκριμένες εθνοτικές μειονότητες περιλαμβάνονται σταθερά στις ομάδες υψηλού κινδύνου που θυματοποιούνται περισσότερο. Η μελέτη και επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και του λόγου των εκπαιδευτικών έχει αναδείξει τη διαδικασία που κατατείνει στην καλλιέργεια του «γνήσιου πατριωτικού φρονήματος» εντός των σχολικών πλαισίων (Ασκούνη, 2001· Φραγκουδάκη-Δραγώνα, 1997).

Ο σημερινός χαρακτήρας του σχολείου συνδέεται με την ιστορική διαμόρφωση των εθνών-κρατών τα τελευταία διακόσια χρόνια στην διάρκεια των οποίων η υποχρεωτική εκπαίδευση καθιερώθηκε ως βασικός μηχανισμός για την εδραίωση και την αναπαραγωγή τους (Αβδελά, 1997). Σε όλο αυτό το διάστημα το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ενοποιητική λειτουργία, που στοχεύει στην μετάδοση γνώσεων ταυτόχρονα με την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Η κυρίαρχη αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα στην οποία βασίστηκαν οι πολιτικές ηγεσίες της Ευρώπης για να οργανώσουν από τότε ως σήμερα το διαπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου είναι η παράδοση του ρομαντισμού του 19ου αιώνα «σύμφωνα με την οποία το έθνος αποτελεί οικουμενική φυσική οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής» (Αβδελά, 1997, σελ.31). Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως, συγκροτείται το αίσθημα του ανήκειν στο έθνος και με την καλλιέργεια συλλογικών πεποιθήσεων το σχολείο κατορθώνει να λειτουργεί ενοποιητικά, ενάντια στις πολλαπλές διαφοροποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού (Ασκούνη, 2001).

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η αξία του ελληνικού έθνους και πολιτισμού αποδίδεται στην αναλλοίωτη διατήρηση των ιδιαίτερων εθνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ενώ ο εθνικός εαυτός εμφανίζεται κληρονόμος και συνεχιστής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, του οποίου η σημασία και η σπουδαιότητα είναι καθολικά αναγνωρισμένη (Φραγκουδάκη-Δραγώνα, 1997). Αυτή η παρουσίαση του ελληνικού έθνους ως ομάδας αμετάβλητης στο χρόνο, αλλά και με πλήρη ομοιότητα των μελών της συνιστά μια διπλά προβληματική προσέγγιση, καθώς αφενός συγκαλύπτει τις

διαδικασίες αφομοίωσης και εξάλειψης των διαφορών μέσα από τις οποίες συγκροτούνται τα έθνη-κράτη και αφετέρου ευνοεί τις ξενοφοβικές τάσεις.

Ο λόγος των εκπαιδευτικών είναι ένα ακόμα πεδίο στο οποίο εντοπίζεται η υπεράσπιση της ομοιογένειας. Όπως προκύπτει από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου που απευθυνόταν σε δείγμα εκπαιδευτικών (Δραγώνα, 1997) ένα σημαντικό ποσοστό τους πιστεύει ότι οι λαθρομετανάστες θα πρέπει να απελαύνονται, ό,τι οι κρατικές αρχές τηρούν ιδιαίτερα ήπια στάση απέναντι στους ξένους από φτωχότερες χώρες, καθώς και ότι θα ήταν καλό και προς όφελος όλων το κράτος να εντάξει σε ξεχωριστά σχολεία τα παιδιά των αλλοδαπών.

“Πιστεύω”, γράφει χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός, «ότι με το συνονθύλευμα των λαών αλλοτριώνονται τα ήθη και τα έθιμα ενός λαού». Και ένας άλλος γράφει: «Υπάρχει ακόμα πρόβλημα στα σχολεία, γιατί οι μαθητές από τις ξένες χώρες μπαίνουν στις τάξεις και σε ορισμένες περιοχές είναι τόσο πολλοί και οι δάσκαλοι δεν μπορούν να διδάξουν και τα Ελληνόπουλα μένουν πίσω. Μπαίνουν σιγά – σιγά στην ζωή μας και σε λίγο θα κινδυνεύσουμε να βρούμε γνήσιο Έλληνα». Ο φόβος των εκπαιδευτικών είναι πολύ χαρακτηριστικός ως προς την αλλοίωση της ομοιογένειας που θεωρούν ότι θα επιφέρει η μετανάστευση: « Συνεχίζοντας με τον ίδιο ρυθμό, σε λίγο θα ψάχνουμε να βρούμε Έλληνα στην Ελλάδα», «η εγκατάσταση ξένων στην Ελλάδα αλλοιώνει την ομοιογένεια του πληθυσμού της», «πρέπει ως χώρα να κρατήσουμε την ομοιογένεια μας και να μην διαβρωθούμε εθνολογικά» [...]. Οι απαντήσεις των μελών του δείγματος φαίνεται να προβάλλουν πάνω στον «αδύναμο» και «κατώτερο» άλλο «την υποτιμημένη και υποβαθμισμένη εικόνα που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν για την εθνική τους ταυτότητα.”

(Φραγκουδάκη – Δραγώνα, 1997, σελ. 96-97).

Ωστόσο η ρατσιστική στάση που φαίνεται να αποτυπώνεται στα λόγια των εκπαιδευτικών δεν είναι μονοσήμαντη, αλλά ο λόγος τους είναι μάλλον αντιφατικός, αμφίσημος και αμήχανος (Δραγώνα, 1997). Έτσι, παράλληλα με την ξενοφοβική στάση που κυριαρχεί, διατυπώνεται και η άποψη πως «μία σημαντική συνέπεια της εισόδου στην Ελλάδα ξένων από φτωχότερες χώρες είναι η εμφάνιση φαινομένων έντονης εκμετάλλευσης», ενώ δεν λείπουν οι απόψεις σύμφωνα με τις οποίες «οι μετανάστες πρέπει να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία της χώρας συντελώντας στην οικονομική της ανάπτυξη» ή ακόμη «να δημιουργηθεί νομοθετική προστασία για τους ξένους εργάτες και να δείξει το κράτος ιδιαίτερη ευαισθησία και μέριμνα».

Διάφοροι ερευνητές μελέτησαν το παραπρόγραμμα σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα των ερευνητών Langhout, R. D. & Mitchell, C. A. (2008) στην έρευνά τους ήταν πώς η ακαδημαϊκή απεμπλοκή/ αποχή διευκολυνόταν

από το παραπρόγραμμα και πώς διαμεσολαβείται/ υποβοηθείται από την εθνικότητα και το φύλο στο σχολείο εργατικής τάξης. Το παραπρόγραμμα στο σχολείο που έγιναν οι έρευνες αυτές είχε διδαχθεί πρωταρχικά μέσα από το σύστημα πειθαρχίας και υποστηρίζει ότι τα αγόρια και οι έγχρωμοι και οι Λατίνοι μαθητές παρεκτρέπονται και συνεπώς δεν ανήκουν στο σχολείο. Αυτά τα ευρήματα είναι συνεπή με τη βιβλιογραφία και ενισχύουν το συμπέρασμα ότι το παραπρόγραμμα θεσμοθετεί το ρατσισμό.

Το παραπρόγραμμα αναφέρεται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης στην εκπαίδευση - ένα αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται χωρίς να αποδίδεται τυπικά. Προέρχεται από τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα της κοινωνίας και πρέπει να γίνει κατανοητό σε σχέση με τις γενικές κοινωνικές δομές δύναμης (παραδείγματος χάριν της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης, και του φύλου) που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, τα αποτελέσματα του παραπρογράμματος δεν είναι περιστασιακά ή χωρίς σύστημα αλλά μάλλον μια αντανάκλαση της κοινωνικοπολιτιστικής και οικονομικό-πολιτικής δομής της κοινωνίας (Ghosh, R., 2008). Δεν υπάρχει έλλειψη μαρτυριών που να υποστηρίζει τον ισχυρισμό ότι τα σχολεία ενεργούν ως παράγοντες στην οικονομική και πολιτιστική αναπαραγωγή σε μια άниση κοινωνία (Apple, M., W. 1979). Ούτε υπάρχει έλλειψη μαρτυριών σχετικά με τη δύναμη του παραπρογράμματος στα σχολεία στη διδασκαλία νορμών και αξιών στους μαθητές που σχετίζονται με αυτή την άниση κοινωνία (Apple, M., W. & King, N., 1977).

Επίσης, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπειριών των μαθητών και του επηρεασμού των ευκαιριών ζωής τους πρέπει να γίνει κατανοητή μέσω της κοινωνικοποίησης τους και των αξιών μέσα στην κοινωνική δομή. Συχνά οι εκπαιδευτικοί, ίσως ακούσια, επιδεινώνουν τις υπάρχουσες ανισότητες δύναμης με την ενίσχυση των κοινωνικών στάσεων μέσω των προκαταλήψεών τους και των στερεοτυπικών υποθέσεων για τις ικανότητες των μαθητών και την πολιτιστική συμπεριφορά. Οι χαμηλές προσδοκίες, παραδείγματος χάριν, είναι πιθανό να οδηγήσουν σε προφητείες αυτοπραγμάτωσης. Τέτοιες ασυναίσθητες υποθέσεις, συχνά βασισμένες στο ρατσισμό, δεν μπορούν να αγνοηθούν ή να συγχωρηθούν λόγω του τεράστιου αντίκτυπου που έχουν στη ζωή ενός μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν για τους λεπτούς τρόπους με τους οποίους ενδυναμώνουν ή αδικούν τους διαφορετικούς μαθητές. Το αρχικό βήμα στη διδασκαλία πρέπει να είναι να εξεταστούν οι αξίες κάποιου (Ghosh, R., 2008). Ένα δεύτερο βήμα είναι να μάθει να διδάσκει το αναλυτικό πρόγραμμα κριτικά αφού η διδασκαλία χωρίς κριτική οδηγεί στη συντήρηση της υπάρχουσας ιδεολογίας. Παραδείγματος χάριν, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μεταφράζεται συχνά ως «η ανοχή των άλλων» - υποθετικά μια δημοκρατική αξία. Εντούτοις, η αποδοχή των άλλων, όχι

μόνο ανοχή, είναι αυτό που πρέπει να επιδιωχτεί αληθινά. Η δικαιοσύνη, δεν είναι ίση μεταχείριση αλλά ισότητα της ευκαιρίας: να αναγνωρίζεις τη διαφορά χωρίς να επιτρέπεις την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων (Ghosh, R., 2008).

Ο Gillborn (1990), υποστήριξε ότι το σχολικό συγκείμενο διαμορφωνόταν από τις επίσημες και ανεπίσημες οδηγίες του εκπαιδευτικού για ένα «ιδανικό πελάτη» ενσωματώνοντας ταξικές, φυλετικές και εθνικές αντιλήψεις για την κατάλληλη συμπεριφορά του μαθητή. Ο Gillborn (1995), περιέγραψε το θεσμικό ρατσισμό στα σχολεία ως «μια δυναμική και πολύπλοκη πλευρά/ όψη της σχολικής ζωής στην οποία θεσμικές διαδικασίες ρουτίνας και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι βαθιά εμπλεκόμενες» (σελ. 36). Παρόλ' αυτά η κατανόηση του Gillborn (1995) για το ρατσισμό ως θεσμικό δεν ερμηνεύει τους δασκάλους ως ανενεργούς στη συνέχισή του. Αντίθετα ο Gillborn (1995), υποστήριξε ότι «οι δάσκαλοι διαδραματίζουν ένα ενεργό ρόλο στη διαδικασία που δομεί τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών των μειονοτήτων» (σελ.42). Ο Gillborn (2003), έδειξε μέσα από την έρευνά του ότι μέσα από τις πιο ασήμαντες πτυχές της καθημερινής ζωής στο σχολείο οι ταυτότητες των Αφρικάνων της Καραϊβικής ως μανθανόντων γίνονται ανεπιθύμητοι, μακριά από το «ιδανικό», μέσα στην ηγεμονική πραγματεία του σχολικού οργανισμού.

Η Ghosh (2008) συνδέοντας το ρατσισμό με το παραπρόγραμμα επισημαίνει ότι «ο ρατσισμός είναι συχνά αόρατος στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές έως ότου εκραγεί σε συγκεκριμένα περιστατικά» (σελ.28). Όμως, η αποτυχία να αναγνωριστεί ο ρατσισμός διαιώνίζει την ανισότητα και τις άνισες σχέσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τους συρρικνωμένους πόρους και τις περισσότερες φορές, η έλλειψη της κατάρτισης τους στο χειρισμό αυτού του σοβαρού προβλήματος, οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικό τρόπο να αντιμετωπίζουν το ρατσισμό στην τάξη, που κυμαίνεται από την αδιαφορία των διαφορετικών εκφράσεων του ρατσισμού στην εξέταση τους σε μεμονωμένη βάση (Ghosh, R., 2008).

Κατά τον Taguieff (1998), ο ρατσισμός αποτελείται από α) τρόπους σκέψης που περιλαμβάνει γνώμες, πεποιθήσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, β) τρόπους δράσης δηλαδή πρακτικές, συμπεριφορές, ενέργειες με τις οποίες εκδηλώνεται και γ) ιδεολογικές συνθέσεις τις οποίες αποτελούν οι διάφορες θεωρίες, δόγματα στις οποίες βασίζεται ο ρατσισμός. Ο ρατσιστικός λόγος εμφανίζεται στο θεσμικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό, ακαδημαϊκό, πληροφοριακό και τέλος στο διαπροσωπικό επίπεδο (Ανθόπουλος, 1998). Ο ρατσισμός είναι βία επειδή παραβιάζει την ακεραιότητα του άλλου. Μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, και κάθε μια από αυτές τις μορφές μπορεί και πραγματοποιείται στα σχολεία, μερικές φορές ως συνέπεια παραπρογράμματος. Περιλαμβάνουν την κοινωνική

απομόνωση, τον εκφοβισμό, τη φυσική βία και ακόμη και τη δολοφονία (Ghosh, R., 2008). Οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο παρουσιάζουν τα πιο κάτω χαρακτηριστικά: (DET, 2000): έχουν χαμηλές επιδόσεις ιδιαίτερα στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, χαμηλότερα ποσοστά παρακολούθησης, συμμετοχής και παραμονής στο σχολείο, βρίσκονται συνέχεια σε αυτοάμυνα, αποσύρονται συχνά από την ομάδα, έχουν υψηλά ποσοστά αποβολών, φοβούνται το σχολείο και στο προαύλιο βρίσκονται συχνά σε διαμάχες με τους γηγενείς μαθητές είναι υπερβολικά σιωπηλοί, το ενδιαφέρον τους για μάθηση είναι περιορισμένο, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο μάθημα, αποφεύγουν να αναλάβουν δύσκολες εργασίες, απουσιάζουν συχνά, αντιδρούν επιθετικά ή βίαια, προκαλούν αναστάτωση στην τάξη και αντιμετωπίζονται υπεροπτικά για την προφορά τους, τις συνήθειές ή τις αξίες τους. Ενδείξεις ρατσιστικών συμπεριφορών υπάρχουν, ακόμη, όταν οι γηγενείς μαθητές: παρενοχλούν, τρομοκρατούν, εκφοβίζουν, απειλούν ή ασκούν φυσική βία, κοροϊδεύουν τα ρούχα, την τροφή ή τη φυσική εμφάνιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, χρησιμοποιούν στερεοτυπικές εκφράσεις, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ή ανέκδοτα, χλευάζουν ή μιμούνται την προφορά ή τις χειρονομίες τους και τους λένε να πάνε πίσω στις χώρες τους (DET, 2000). Επιπρόσθετα όταν αρνούνται να συνεργαστούν, να κάνουν παρέα, να παίξουν ή να καθίσουν δίπλα σε συμμαθητές τους επειδή αυτοί ή οι συγγενείς τους έχουν συγκεκριμένο εθνικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο. Στα πλαίσια του σχολείου, η παρουσία των παρακάτω καταστάσεων που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας του Α.Π., τον τρόπο διδασκαλίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελεί, επίσης, ένδειξη ρατσιστικών φαινομένων (DET, 2000): χρησιμοποιούνται παραδείγματα που ενδυναμώνουν τις στερεοτυπικές απόψεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, τους κατατάσσουν σε ομάδες χαμηλών ικανοτήτων με βάση το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, δεν τους δίνουν εύκολα διακρίσεις ή επαίνους.

Είναι ουσιαστικό για τους εκπαιδευτικούς να εξασφαλίσουν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι όχι μόνο ασφαλές αλλά και συμβάλει στη μάθηση, χωρίς επίπονες εμπειρίες ή φόβο. Η συνεργατική μάθηση και ποικίλες στρατηγικές ενεργητικής μάθησης που χρησιμοποιούν τις πολυαισθητηριακές μεθόδους μπορούν να βοηθήσουν παρά πολύ στο πέρασμα των συνόρων. Οι βίαιες στάσεις, ενέργειες και περιβάλλοντα οδηγούν σε μια κατασκευή του «άλλου» με την παραγωγή του κοινωνικού χωρισμού μεταξύ των κυρίαρχων και κατώτερων ομάδων. Η ζημιά στο θύμα είναι και υλική και συναισθηματική/ψυχολογική. Η βιβλιογραφία στην κατασκευή ταυτότητας επιδεικνύει

πώς τα θύματα καταπίεσης αρχίζουν να πιστεύουν τον αρνητικό προσδιορισμό που ο καταπιεστής ενσταλάζει μέσω της προκατάληψης και της διάκρισης. Ο Freire επισημαίνει ότι οι καταπιεσμένοι άνθρωποι εσωτερικοποιούν την ομιλία της κυρίαρχης τάξης και αρχίζουν να πιστεύουν στην κατωτερότητά τους. Αυτός ο χαμηλός αυτοσεβασμός και η έλλειψη εμπιστοσύνης έχουν δραστικά καταστρεπτικά αποτελέσματα και περιορίζουν τις ευκαιρίες των μαθητών (Ghosh, R., 2008). Η εκπαίδευση χρειάζεται τη συστηματική εξέταση και την αντίθεση στα στερεότυπα φυλής/ φύλου/κοινωνικής τάξης που επιβεβαιώνουν τις κοινωνικές αδικίες. Πρέπει να βασιστεί στην υπόθεση ότι οποιοδήποτε σύστημα ή πρακτική που κάνει διακρίσεις εις βάρος των συγκεκριμένων ομάδων ή ατόμων βάσει της διαφοράς τους από την κυρίαρχη ομάδα (στη δύναμη) είναι απαράδεκτο (Ghosh, R., 2008).

Τα παραδείγματα προτείνουν επίσης την εφαρμογή των τριών c: care- φροντίδα, concern -ανησυχία, connection-σύνδεση. Δηλαδή, πρέπει να παρουσιάσουμε τη γνώση με τρόπους που αφορούν τους μαθητές, τρόπους που έχουν προσωπική έννοια και σημασία. Πρέπει να υπογραμμίσουμε τη σημασία της σύνδεσης του περιεχόμενου, των στάσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών. Τέλος, πρέπει να ενσταλάξουμε μια στάση φροντίδας εάν πρόκειται να επιτύχουμε και να διατηρήσουμε μια ειρηνική κοινωνία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν πραγματοποιείται ο σχηματισμός ταυτότητας σε έναν κόσμο που διαμορφώνει εγγενώς τα όρια και διαιρεί τους ανθρώπους. Η φροντίδα μπορεί να γεφυρώσει εκείνη τη διαίρεση (Ghosh, R., 2008).

Σύμφωνα με τη Mercier (1996) στους Sari, M., & Doganay, A., (2009), η ταπείνωση είναι καταστρεπτική για τον άνθρωπο και λεηλατεί την ανθρωπιά του προσώπου. Κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι δεν πρέπει να ταπεινώνουν τους μαθητές τους και το περιβάλλον της τάξης πρέπει να είναι μια υγιής ατμόσφαιρα για τους μαθητές. Η Ada (2002) στους Sari, M., & Doganay, A., (2009), υπογράμμισε ότι οι σχέσεις που είναι βασισμένες στο σεβασμό του άλλου είναι η προϋπόθεση ενός υγιούς ψυχολογικού περιβάλλοντος. Το να ταπεινώνεις τους μαθητές, να μη δίνεις αξίες στις ιδέες τους ή να τους τιμωρείς δε θα πρέπει να υφίσταται σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Όπως τονίζουν οι Hill και Tollerud (1996) στους Sari, M., & Doganay, A., (2009), τα παιδιά που βιώνουν ταπεινωτικές ανατροφοδοτήσεις στο σχολείο ή το σπίτι δεν μπορούν να αντιληφθούν την αξία τους και οι εμπειρίες τους δεν υποστηρίζουν την αξιοπρέπειά τους.

Οι Harcum και Rosen (1992) ορίζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια ως ένα χαρακτηριστικό ενός αξιότιμου ατόμου που σαφώς εκτιμάται και θεωρείται πολύτιμος από άλλους. Η ανθρώπινη αξιοπρέπεια που έχει μια μεγάλη σημασία σε διαπροσωπικές σχέσεις και είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας του χαρακτήρα του

προσώπου είναι μια αξία που αναμένεται για να φέρει όλα τα άτομα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Από αυτή την άποψη, είναι σημαντικό για τα παιδιά να νιώθουν σημαντικά.

Όπως δήλωσε ο Williams (1993), «οι ενέργειες μιλούν δυνατότερα από τις λέξεις». Τα συμπεράσματα του Williams δείχνουν ότι ο σεβασμός διδάσκεται καλύτερα μέσω ενός παραπρογράμματος διαμόρφωσης και ποιότητας διδασκαλίας που δημιουργούν ένα θετικό ηθικό κλίμα. Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, οι δάσκαλοι των οποίων οι ενέργειες και οι λέξεις ήταν ασυμβίβαστες ήταν τυφλοί στους τρόπους που οι συμπεριφορές τους έχουν επιπτώσεις στη μάθηση και στις συμπεριφορές του μαθητή (Williams, 1993).

Ο δάσκαλος έχει τον κρισιμότερο ρόλο στη διαμόρφωση του παραπρογράμματος του σχολείου. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη σημασία της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων (Delfabbro *et al.*, 2006· Johnson, & Selkirk, 1998). Οι ερευνητές δείχνουν ότι η αποδοχή των μαθητών και η εφαρμογή των κανόνων είναι μόνο δυνατή με τη συνεργατική διαδικασία δημιουργίας κανονισμών (Billings, 1990· Schimmel, 1997· Shore, R, 1998· Smith, & Sandhu, 2004· Triandis, 1994).

Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι εκτελεστικός, ερευνητικός και αξιολογικός (Λέριαν και Χατζηγεωργίου, 2001). Η σχέση που μπορεί να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός με το αναλυτικό πρόγραμμα, η στάση του, ο τρόπος που το ερμηνεύει και το εφαρμόζει μπορεί να αποτελέσουν στοιχεία του παραπρογράμματος. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001), η λειτουργία του παραπρογράμματος είναι δυνατόν να αποδυναμωθεί και να εκμηδενιστεί ακόμη, μέσα από τη συνειδητοποίηση του εκ μέρους του εκπαιδευτικού, εάν βέβαια οι προσωπικές του αντιλήψεις είναι αντίθετες με τις αντιλήψεις πάνω στις οποίες στηρίζεται το παραπρόγραμμα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός με τη στάση, τη συμπεριφορά του και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη μείωση των στοιχείων του παραπρογράμματος. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αποδυναμωθεί η δράση του παραπρογράμματος είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, το προσωπικό ημερολόγιο για την καταγραφή σημαντικών γεγονότων που γίνονται στην τάξη (Harb&Brewer), η ορθή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, η αποφυγή άσκοπων παρατηρήσεων και τιμωριών, η καλλιέργεια πνεύματος ισότητας μεταξύ των παιδιών, η απομάκρυνση φυλετικών και σεξιστικών στερεοτύπων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994· Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989), η αποθάρρυνση της κοινωνικής ανισότητας. Όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ίσα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους

υπόβαθρο και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας δεν πρέπει να γίνονται δέκτες διαφορετικής συμπεριφοράς και αντιμετώπισης, από αυτήν που δέχονται τα υπόλοιπα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο για τη μετάδοση των στερεοτύπων για το ρόλο του φύλου μέσα από τη συμπεριφορά τους, το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, τις πεποιθήσεις και στάσεις που κουβαλούν για το ρόλο των δύο φύλων (Κανταρτζή, 1992).

Εφόσον το παραπρόγραμμα είναι ένα σύνολο από μαθησιακές δηλώσεις, τελικά κάποιος πρέπει να βρει τι μαθαίνεται ως αποτέλεσμα των πρακτικών, των διαδικασιών, των κανονισμών, των σχέσεων, των δομών και φυσικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν ένα δοσμένο πλαίσιο (Martin, 1976). Σύμφωνα με την Martin (1976), αν το παραπρόγραμμα είναι ακίνδυνο, το τι θα κάνουμε με αυτό δεν θα έχει πολλή σημασία. Όταν όμως το παραπρόγραμμα που εντοπίζεται δεν είναι ακίνδυνο, όταν ενσταλάζει αντιλήψεις, στάσεις, αξίες ή πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία είναι ανεπιθύμητα, είναι σημαντικό το πώς το αντιμετωπίζουμε. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όταν το παραπρόγραμμα που εντοπίζεται περιέχει επικίνδυνες μαθησιακές καταστάσεις πρέπει να προσπαθήσουμε να τις εξαλείψουμε. Ακόμη, η ίδια υποστηρίζει ότι όταν βρούμε το παραπρόγραμμα μπορούμε να το δείξουμε σε αυτούς που είναι προορισμένοι να είναι οι αποδέκτες. Το νόημα του να αποκτήσουμε συνείδηση του παραπρογράμματος δεν είναι να ενδυναμώσουμε αλλά να αποτρέψουμε την απόκτηση μαθησιακών καταστάσεων που ανήκουν σε αυτό (Martin, 1976).

Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism) για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μια πλευρά, αυτήν την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου), και για να διαπιστώσουν, από την άλλη, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση) (Porscher, 1979). Σύμφωνα με τον Gundara (1986), οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητά τους, δηλαδή κατοικούνται από διαφορετικούς λαούς, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα σε όλους τους λαούς. Την άποψη αυτή υιοθετεί και ο Μάρκου, σύμφωνα με τον οποίο, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων (1997). Άλλοι πάλι ερευνητές (π.χ.

Hohmann 1983) διαχωρίζουν τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» (Multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο, την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «τα τι είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι». Και από τις δύο περιπτώσεις προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι ένα σημαντικό μέρος της πρακτικής, βασισμένη στον αμοιβαίο σεβασμό και στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνο-πολιτιστικών ομάδων και κρατών (Lasonen, J. & Lestinen, L., 2003).

Ο όρος “διαπολιτισμική” (παιδαγωγική, αγωγή, εκπαίδευση) παραπέμπει στο γεγονός της φορτισμένης με ετερότητα (ρεαλιστική ή φαντασιακή) παιδαγωγικής συνάντησης. Η ετερότητα αυτή δεν παραπέμπει μόνο, ή κυρίως, στις διαφορετικές εντάξεις του εκπαιδευτικού και ενός υποσυνόλου των μαθητών της τάξης του, αλλά στις διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις σε διαφορετικά «ανήκειν» των ίδιων των μαθητών ενός σχολείου. Η πρόθεση «διά» στο σύνθετο διαπολιτισμική, παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική ώσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει (Γκότοβος, 2002).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι εισηγητές του όρου στην Ελλάδα (αρχές της δεκαετίας του '80) ήθελαν να δηλώσουν με την πρόθεση «διά» όχι μόνο το υπαρκτό γεγονός της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης ή ώσμωσης, αλλά και την παιδαγωγική αρχή πως, όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ετερότητα – όχι μόνο σε αυτά, αλλά τουλάχιστον σε αυτά –, είναι επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον (πολιτισμικό) ρόλο του «άλλου» και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία (Γκότοβος, 2002, σελ. 3).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Ramsey *et al.* (2003), αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια κρίσεων και συγκρούσεων και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού. Για περισσότερο από τρεις δεκαετίες ήταν μια οδηγήτρια δύναμη για αλλαγή στην εκπαίδευση και διευρύνθηκε σε πολλές κατευθύνσεις. Οι πρωταρχικοί στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέμειναν σταθεροί: να σχεδιαστούν συστήματα εκπαίδευσης που είναι πολιτιστικά σχετικά και προωθούν την ένταξη και όχι τον αποκλεισμό, να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές που τελειώνουν το σχολείο κατέχουν τις δεξιότητες για κοινωνική, ακαδημαϊκή, πολιτική και οικονομική επιτυχία, να διδάξουν τους μαθητές να σέβονται τους άλλους, ανεξάρτητα από το χρώμα του δέρματός τους, της

γλώσσας τους, την πολιτιστική και θρησκευτική τους ταυτότητα και να αναγνωρίζουν, να διερευνούν και ενεργά να αμφισβητούν τις αδικίες.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που έχουν διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα στα εκπαιδευτικά αλλά και σε άλλα σχετικά περιβάλλοντα. Αυτό το είδος της εκπαίδευσης εμφανίστηκε πρωταρχικά στη Βόρεια Αμερική το 1960 ως αντίδραση σε διάφορα κοινωνικά κινήματα και τις απαιτήσεις διαφορετικών μειονοτικών ομάδων. Ο αγώνας των Αφρο-Αμερικανών ιδιαίτερα για πολιτικά δικαιώματα και στην εξάλειψη της διάκρισης στην εκπαίδευση και στην εργασία (Colangelo *et al.*, 1985) έπαιξε ένα βασικό ρόλο σε τέτοιες εξελίξεις. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση απορρίπτει τη φαινομενικά εθνική πολιτική των προηγούμενων δεκαετιών και προωθεί, τουλάχιστο στη θεωρία, μια μορφή εκπαίδευσης με μια πλουραλιστική προοπτική (Triandis, 1997). Εστιάζεται σε θέματα που σχετίζονται με την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη προγραμμάτων ώστε να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες και σε αλλαγές στις ρατσιστικές στάσεις και προκαταλήψεις των παιδιών που ανήκουν στην πλειοψηφία (Tomlinson, 1998).

Η Nieto (2000) προσφέρει ένα περιεκτικό ορισμό για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση που στοχεύει σε όλους τους μαθητές και απαιτεί όλοι οι μαθητές να εκτεθούν σε μια εκπαίδευση που ενεργά εργάζεται για την καταπολέμηση του ρατσισμού, συνδέει τον αναστοχασμό με τη δράση, προετοιμάζει τους μαθητές να είναι ενεργά μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας, και εργάζεται να αποδομήσει μύθους εστιάζοντας σε πολλαπλές και ποικίλες προοπτικές. Περιγράφει την πολυπολιτισμική προσέγγιση ως μια διαδικασία επειδή είναι «συνεχιζόμενη και δυναμική» και ασχολείται με τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Είναι επικρατέστερη επειδή είναι εμφανής σε κάθε πλευρά της εκπαίδευσης, από το αναλυτικό, στις οργανωτικές δομές, στην παιδαγωγική, στην ανταπόκριση. Η Nieto (2000) χαρακτηρίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως «βασική εκπαίδευση» γιατί ο «πολυπολιτισμικός αλφαριθμητισμός είναι τόσο απαραίτητος για τη ζωή στο σημερινό κόσμο όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική και ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός» (σελ.351).

Σύμφωνα με τους Leigh & Ktoridou (2001), τα παιδιά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να διατηρήσουν την κουλτούρα και τη γλώσσα της πατρίδας τους και να συνεχίσουν να αναπτύσσονται μέσα σε αυτή. Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν ότι σε αυτά τα παιδιά πρέπει να δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στη γλώσσα και στην κουλτούρα της κυρίαρχης κοινωνίας. Τα παιδιά από την κυρίαρχη κοινωνία πρέπει να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν

μια δεύτερη γλώσσα και να καταλάβουν το σχετικό πολιτιστικό της συγκείμενο. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα γίνουν πιο ανεκτικοί και κατανοητικοί. Η πολυπολιτισμικότητα διεγείρει τις εμπειρίες που οδηγούν στον εμπλουτισμό και στην ικανοποίηση και στη μεγαλύτερη ελευθερία από τις μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές προκαταλήψεις.

Η Nieto (2000) αναγνώρισε τέσσερα επίπεδα υποστήριξης για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση: ανοχή, αποδοχή, σεβασμός και επιβεβαίωση. Το επίπεδο της ανοχής είναι ένα χαμηλό επίπεδο υποστήριξης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαφορετικότητα. Η αποδοχή αντικατοπτρίζει περισσότερη χαρά στις διαφορές. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, διεξάγονται μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα και οι διαφορές γιορτάζονται μέσα από πολυπολιτισμικά πανηγύρια και άλλα γεγονότα. Οι δάσκαλοι καταλαβαίνουν την αξία της μητρικής κουλτούρας και το ρόλο της στην εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά υλικά αντικατοπτρίζουν κάποια ποικιλία παρόλο που η καθημερινή ενσωμάτωσή τους είναι ελλιπής.

Σε ένα υψηλότερο επίπεδο είναι ο σεβασμός, όπου οι διαφορές όχι μόνο γιορτάζονται αλλά βρίσκονται σε υψηλή εκτίμηση. Η μητρική κουλτούρα τιμάται και χρησιμοποιείται ως βάση για τη μάθηση. «Οι μαθητές θα εκτεθούν σε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ίδιας πραγματικότητας και έτσι θα επεκτείνουν τον τρόπο που αντικρίζουν τον κόσμο» (Nieto, 2000, σελ.355). Τα ιστορικά γεγονότα αντικρίζονται από διάφορες προοπτικές. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά ώστε να κάνουν το αναλυτικό φανερά αντιρατσιστικό. Η Nieto (2000) δήλωσε ότι η επιβεβαίωση είναι δύσκολο να επιτευχθεί. «Σε αυτό το επίπεδο, οι μαθητές όχι μόνο γιορτάζουν τη διαφορετικότητα αλλά τη συλλογίζονται και την αντιμετωπίζουν» (Nieto, 2000 σελ.355). Η διδασκαλία για υποστήριξη, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη είναι χαρακτηριστικά αυτού του επιπέδου. Ο ρατσισμός δεν αναγνωρίζεται αλλά μειονεκτεί. Οι μαθητές γίνονται ουσιαστικά πολυπολιτισμικοί άνθρωποι που μπορούν να συλλογίζονται και να δρουν θετικά σε πολλαπλές προοπτικές.

Η Castagno (2009) περιγράφει ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει έξι προσεγγίσεις στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση: (1) εκπαίδευση για αφομοίωση (educating for assimilation), (2) εκπαίδευση για συγχώνευση (educating for amalgamation), (3) εκπαίδευση για πλουραλισμό (educating for pluralism), (4) εκπαίδευση για διαπολιτισμική ικανότητα (educating for cross-cultural competence), (5) εκπαίδευση για κριτική γνώση (educating for critical awareness), και (6) εκπαίδευση για κοινωνική δράση (educating for social action).

Η εκπαίδευση για αφομοίωση περιλαμβάνει μια «επιχείρηση ως συνήθως» μια προσέγγιση στην εκπαίδευση (Sleeter & Grant, 2003) στην οποία η ποικιλία είτε αγνοείται

είτε γίνεται αντιληπτή ως μια απειλή στην τρέχουσα κοινωνική δομή, και στην οποία τα σχολεία είναι υπεύθυνα να προετοιμάσουν τους μαθητές να πάρουν τη θέση τους μέσα στο ήδη καθιερωμένο οικονομικό σύστημα. Σχεδόν κάθε τυπολογία για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση που έχει αναπτυχθεί από τους ερευνητές περιλαμβάνει μια κατηγορία όμοια με την εκπαίδευση για αφομοίωση. Οι Sleeter και Grant (2003) έχουν αναπτύξει μια από τις πιο περιεκτικές τυπολογίες των προσεγγίσεων στη πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η πρώτη τους προσέγγιση, «διδάσκοντας το ασυνήθιστο και το πολιτισμικά διαφορετικό» προσπαθεί να αφομοιώσει τους μαθητές στο σύνολο/ στον κορμό και αντικρίζει την εκπαίδευση ως ένα σημαντικό διαμεσολαβητή σε αυτή τη διαδικασία. Μερικοί εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτή την προσέγγιση έρχονται από ένα πολιτιστικά ελλιπές πλαίσιο γιατί πιστεύουν ότι συγκεκριμένοι μαθητές είναι ελλιπείς σε βασικούς τρόπους εξαιτίας του οικογενειακού και κοινοτικού τους υπόβαθρου. Άλλοι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης προέρχονται από ένα πολιτισμικά διαφορετικό πλαίσιο στο οποίο βλέπουν αυτούς τους ίδιους μαθητές ως απλά διαφορετικούς χωρίς να κάνουν αξιολογικές κρίσεις σε αυτές τις διαφορές.

Ενώ η αφομοίωση απαιτεί όλες οι ομάδες να αφομοιωθούν στην μια υπάρχουσα και κυρίαρχη, η συγχώνευση είναι η διαδικασία στην οποία όλες οι ομάδες ενώνονται για να δημιουργήσουν μια νέα κουλτούρα. Για να είναι επιτυχής αυτή η διαδικασία, οι διάφορες ομάδες πρέπει να δουν τους εαυτούς τους ως συμβατούς με τους άλλους και να αποδεχθούν ο ένας τον άλλο. Η εκπαίδευση για συγχώνευση έτσι δίνει έμφαση στα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις ομάδες σε μια προσπάθεια να μειώσει την προκατάληψη και να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων. Η «προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων» των Sleeter και Grant (2003) σκοπεύει να βελτιώσει «την ειρήνη στον κόσμο» δουλεύοντας με στόχο περισσότερη αρμονία στις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους μαθητές (σελ.81). Οι στρατηγικές αρχές της προσέγγισης των ανθρωπίνων σχέσεων περιλαμβάνει ποικίλες διδακτικές στρατηγικές περιοχές περιεχομένου διαμέσου του αναλυτικού, ξεκινώντας με τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής των μαθητών και δομώντας την εκπαίδευση ώστε να διασφαλίσει ότι κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να πετύχει. Ομοίως στον Gibson's (1976), «η εκπαίδευση για τις πολιτισμικές διαφορές ή την πολιτισμική κατανόηση» στοχεύει σε όλους τους μαθητές και τους ενθαρρύνει να μάθουν για τις πολιτισμικές διαφορές σεβόμενοι ταυτόχρονα το δικαίωμα κάποιων να αποκλίνουν από τον κανόνα- μειώνοντας έτσι την προκατάληψη και βελτιώνοντας τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων. Και στην τυπολογία της Nieto (2004) των τεσσάρων επιπέδων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, το πρώτο επίπεδο της ανοχής υπονοεί μια ανοχή των διαφορών χωρίς απαραίτητα να τις αποδέχεται. Το δεύτερο επίπεδο της Nieto

(2004) είναι η «αποδοχή», αποδεχόμενοι τις πολιτισμικές διαφορές, «τους αναγνωρίζουμε χωρίς να αρνούμαστε τη σημαντικότητά τους» (σελ.385).

Ενώ η εκπαίδευση για αφομοίωση εστιάζεται στα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις ομάδες, η εκπαίδευση για πλουραλισμό τονίζει τις διαφορές. Ο στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να δημιουργήσει ένα κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πολλαπλές πολιτιστικές ομάδες συνυπάρχουν και όπου η διαφορετικότητα εκτιμάται. Η εστίαση είναι στις πολιτισμικές διαφορές και στην ισότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Οι Sleeter και Grant (2003) με «την προσέγγιση μελετών μιας ομάδας» (single group studies approach) προωθεί την κοινωνική ισότητα επεκτείνοντας αυτό που περιλαμβάνεται στην Αμερικανική κουλτούρα (σελ.114). Αυτή η προσέγγιση παίρνει συχνά τη μορφή εθνικών μελετών ή γυναικείων μελετών και αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία αλλά μια διαδικασία η οποία διαμορφώνεται και διαμορφώνει μεγαλύτερα ιδεολογικά και πρακτικά αποτελέσματα. Η αριστερή – φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (1995) του McLaren και η αριστερά – ουσιώδης πολυπολιτισμικότητα των Kincheloe και Steinberg (1997) εστιάζεται στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ ανθρώπινων ομάδων και πιστεύει ότι μια έμφαση στην ισότητα είναι λανθασμένα καθοδηγημένη γιατί συγκαλύπτει αυτές τις διαφορές. Αυτές οι θέσεις εισηγούνται ότι μόνο οι καταπιεσμένοι άνθρωποι μπορούν να κάνουν ηθικές κρίσεις και κοινωνικές κριτικές από τη συγκεκριμένη θέση της ομάδας τους. Το τρίτο επίπεδο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης της Nieto (2004) είναι ο «σεβασμός», που περιλαμβάνει το θαυμασμό και τη διατήρηση των διαφορών σε υψηλή εκτίμηση. Η αντίληψη του King (2004) για τη «διευρυμένη γνώση», των Cornbleth και Waugh's (1995) για την «αναθεωρημένη πολυπολιτισμικότητα» και του Banks (2001), (Banks & Banks, 2004) η «προσθετική προσέγγιση» εστιάζονται γύρω από τη διαφορά και την αυτονομία. Αυτές οι θέσεις προσθέτουν διαφορετικές προοπτικές και συνεισφορές χωρίς να αλλάζουν τη συνολική ιστορία ή το γενικό σημείο. Αυτό συμβαίνει όταν οι δάσκαλοι προσθέτουν περιεχόμενο, θέματα και προοπτικές από διάφορες ομάδες αλλά δεν αλλάζουν τη γενική δομή ή μεγάλο μέρος του αναλυτικού ή του κειμένου. Συνοπτικά, η εκπαίδευση για πλουραλισμό αναγνωρίζει αξίες και τιμά τις διαφορές μεταξύ και ανάμεσα των ανθρώπων. Ο Newman (1973) υποστήριξε ότι ο πλουραλισμός μπορεί να παρουσιαστεί ως $A+B+\Gamma=A+B+\Gamma$ ή $A+B+\Gamma=A1+B1+\Gamma1$ με οποιοδήποτε τρόπο οι ομάδες επιτρέπεται και αναμένεται να διατηρήσουν τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα, η οποία μπορεί να αλλάξει ή να μην αλλάξει ως αποτέλεσμα του κοινωνικού τους περιγυρού. Ο στόχος της εκπαίδευσης για πλουραλισμό είναι να διατηρήσουν διαφορετικές ξεχωριστές ταυτότητες ομάδων και σύνολα μελών.

Η εκπαίδευση για διαπολιτισμική ικανότητα παίρνει την εκπαίδευση για πλουραλισμό ένα βήμα παρακάτω απαιτώντας οι μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν στη δική τους και σε άλλες κουλτούρες. Οι Kincheloe και Steinberg (1997) την αναγνωρίζουν ως ξεχωριστή κατηγορία και με την «πλουραλιστική πολιτισμικότητα» ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν ένα «πολυπολιτισμικό αλφαριθμητισμό» που τους επιτρέπει να λειτουργούν στην κυρίαρχη κουλτούρα αλλά και σε πολιτισμικά διαφορετικές καταστάσεις. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμική ικανότητα απαιτεί από τους μαθητές να έχουν οικεία γνώση των πολιτισμών εκτός από το δικό τους αλλά όχι των δομικών συγκειμένων που επηρεάζουν τις ομάδες με ποικίλους τρόπους.

Η επόμενη προσέγγιση, η εκπαίδευση για κριτική γνώση, δίνει έμφαση στην αυξημένη κατανόηση της δύναμης, του προνομίου και της καταπίεσης μεταξύ και ανάμεσα στις ομάδες. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αμφισβητούν την υπάρχουσα κατάσταση και τις τρέχουσες κοινωνικές σχέσεις δύναμης και να αναγνωρίζουν το ρατσισμό, το σεξισμό, το φόβο για τους ομοφυλόφιλους και την καταπίεση σε όλες της τις μορφές.

Για τους Sleeter και Grant (2003) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους ανθρώπους, ισότητα στη διανομή των αγαθών, βελτιωμένες ανθρώπινες σχέσεις και μια αυξημένη αξία του πλουραλισμού. Σχετικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν τη μετασχηματιστική προσέγγιση των Banks και Banks (2001) στην ενσωμάτωση του αναλυτικού, που χαρακτηρίζεται από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθά τους μαθητές να βλέπουν τα θέματα από διαφορετικές προοπτικές, η αντίληψη του King (2004) για την αποκρυπτογραφημένη γνώση που προσπαθεί να χτίσει μια κριτική συνείδηση και γνωστική αυτονομία ανάμεσα στους μαθητές και Cornbleth και Waugh's (1995) «μετασχηματιστική πολυπολιτισμικότητα» που ενθαρρύνει την επαναδημιουργία μιας νέας πολιτιστικής αφήγησης και επανακαθορισμού του πλαισίου μέσα από το οποίο βλέπουμε τις αφηγήσεις.

Η πολιτιστικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία της Gay (2000) χαρακτηρίζεται από το να επιβεβαιώνει και να επικυρώνει την κουλτούρα των μαθητών, να είναι περιεκτική στην εστίαση της στο παιδί (συμπεριλαμβάνοντας την ταυτότητά του, την ακαδημαϊκή του επιτυχία, την πολιτική υπευθυνότητα και την κριτική του συνείδηση), να είναι πολυδιάστατη περιλαμβάνοντας το περιεχόμενο του αναλυτικού, την παιδαγωγική και τις σχέσεις, την ενδυνάμωση των μαθητών να είναι πιο επιτυχημένοι μαθαίνοντας, να είναι μετασχηματιστική στην ξεκάθαρη απόρριψη των παραδοσιακών Ευροκεντρικών

εκπαιδευτικών πρακτικών και να βοηθά στη χειραφέτηση αφού κάνει την αυθεντική γνώση προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές ώστε να είναι ελεύθεροι να εξερευνήσουν εναλλακτικούς τρόπους γνώσης και ζωής. Οι Banks και Banks (2001) προσφέρουν παρόμοια προοπτική. Υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει ενσωμάτωση του περιεχομένου, τη γνώση της διαδικασίας κατασκευής, η οποία είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να γνωρίζουν πώς οι προκαταλήψεις, οι προοπτικές, οι εμπειρίες και η δύναμη όλα συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται και νομιμοποιείται, μείωση της προκατάληψης, παιδαγωγική της ισότητας, η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προωθούν ακαδημαϊκή πρόοδο για όλους τους μαθητές και ενδυναμωτικό σχολικό κλίμα και κοινωνική δομή, η οποία απαιτεί μεγαλύτερες οργανωτικές δομές και κοινωνικά συστήματα που είναι κοινωνικά δίκαια.

Ο McLaren (1995) και οι Kincheloe και Steinberg (1997) περιγράφουν την «κριτική πολυπολιτισμικότητα» ή «πολυπολιτισμικότητα της αντίστασης βασισμένη σε μια μετασχηματιστική πολιτική ατζέντα, που αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της κοινωνικής κριτικής και αγκαλιάζει μια αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη. Η αντίληψη του Delpré's (1988, 1995) για την «κουλτούρα της δύναμης» υποστηρίζει ότι επειδή υπάρχει μια κύρια ηγεμονική κουλτούρα, τα σχολεία έχουν την ευθύνη να διδάσκουν τους κανόνες αυτής της κουλτούρας της δύναμης στα παιδιά που ήταν παραδοσιακά περιθωριοποιημένα από τις κυρίαρχες πολιτιστικές νόρμες/ κανόνες έτσι ώστε να κάνουν την αποκτηθείσα δύναμη ευκολότερη για αυτούς τους ανθρώπους που κάποτε ήταν καταπιεζόμενοι. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι κουλτούρες της πατρίδας των παιδιών υποτιμώνται ή απορρίπτονται, αλλά το σημείο είναι να ενθαρρύνουν τη διατήρηση της πολιτιστικής ικανότητας κάποιου ενώ παράλληλα να αποκτήσουν ικανότητα στην κυρίαρχη κουλτούρα. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να είναι κριτικά γνώστες των δομών και των σχέσεων εξουσίας αλλά να μην εργάζονται απαραίτητα να τις αλλάξουν.

Αυτή η διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης για κριτική γνώση και της τελευταίας κατηγορίας είναι μερικές φορές μια πολύ λεπτή γραμμή, αλλά η βασική διαφορά είναι ότι η εκπαίδευση για κοινωνική δράση απαιτεί οι μαθητές να δρουν για να έχουν ως αποτέλεσμα την κοινωνική αλλαγή. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η κριτική συνείδηση δεν είναι αρκετή ώστε πραγματικά να κάνει τη διαφορά στις ουσιώδεις πραγματικότητες της ζωής των ανθρώπων.

Οι Sleeter και Grant (2003) περιγράφουν την εκπαίδευση να είναι πολυπολιτισμική και κοινωνικά αναδομητική «βοηθώντας τους μαθητές να αναλύσουν τις ζωές τους ώστε

να αναπτύξουν την πρακτική τους συνείδηση για πραγματικές αδικίες στην κοινωνία και να αναπτύξουν εποικοδομητικές απαντήσεις»(σελ.209). Οι Banks και Banks (2001) με την προσέγγιση για κοινωνική δράση στην ενσωμάτωση του περιεχομένου του αναλυτικού ενθαρρύνει τους μαθητές να παίρνουν αποφάσεις σε κοινωνικά θέματα και να αναλαμβάνουν δράση για να τα λύσουν.

Στο πλαίσιο που περιγράφει ο Ramsey *et al.* (2003), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελείται από πέντε μοντέλα με διαφορετικούς σκοπούς και στόχους. Το μοντέλο της αφομοίωσης/ acculturation που υιοθετεί ότι οι πολιτικές ή πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον κυρίαρχο/ντόπιο πληθυσμό αν τέτοιες ομάδες πρόκειται να συμμετέχουν ισάξια στην κυρίαρχη κοινωνία (Νικολάου, 2000). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, τα σχολεία που λειτουργούν σ' ένα τέτοιο σύστημα στοχεύουν να διδάξουν όλα τα παιδιά την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης/ incorporation (Γεωργιάννης, 1997), οι εθνικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές διαφορές των μειονοτικών ομάδων αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστές από την φιλοξενούσα κοινωνία. Εντούτοις, οι διαφορές δεν αντικρίζονται ως να απειλούν την κοινωνία. Οι διαφορές από το μοντέλο της αφομοίωσης στην εκπαίδευση δεν είναι πολύ ξεκάθαρες (Schnapper, 1991). Το πολυπολιτισμικό/ multiculturalist μοντέλο δίνει έμφαση στην ανάγκη δημιουργίας ενός πλαισίου, εκπαιδευτικού και κοινωνικού, στο οποίο κάθε πολιτισμός μπορεί να υπάρχει και να αναπτύσσεται χωρίς το ρίσκο απώλειας της ενότητας και της συνοχής της. Στο επίπεδο του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να λάβουν υπόψη τη γλώσσα και τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους ξένους μαθητές και να προωθήσουν ένα περιβάλλον σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών. Το αντιρατσιστικό μοντέλο/ anti-racist κρίνει το πολυπολιτισμικό μοντέλο για την έμφαση που δίνει στις στάσεις του ατόμου παρά στις στάσεις της ομάδας. Αυτό το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζεται όχι μόνο στις στάσεις του ατόμου αλλά και στις θεσμικές διαδικασίες και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο/ intercultural model (Essinger, 1990) βασίζεται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες- αρχές. Αυτοί είναι:

1. Εκπαίδευση για την ανάπτυξη μιας στάσης ενσυναίσθησης απέναντι στις διαφορές. Ο πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να ενθαρρύνει την πλειοψηφία των μελών της ομάδας να ενδιαφερθούν για τις δυσκολίες και τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τους άλλους.
2. Εκπαίδευση για την ανάπτυξη αλληλεγγύης έτσι ώστε να ενδυναμώσει τους ανθρώπους να καλλιεργήσουν μια αίσθηση που πηγαίνει πέρα από τη φυλή και το έθνος και δημιουργεί μια παγκόσμια οικογένεια.

3. Εκπαίδευση για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού σεβασμού διαμέσου κοινής μάθησης σε ντόπιους και ξένους κατοίκους.
4. Ανάπτυξη της αυτογνωσίας έναντι της δημιουργίας ενός σωβινιστικού τρόπου σκέψης.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη

Η γνωριμία με τους διαφορετικούς πολιτισμούς δεν οδηγεί αυτομάτως στην αμοιβαία αποδοχή, το σεβασμό, την αμφισβήτηση στερεοτύπων, την καταπολέμηση διακρίσεων, την παροχή ίσων ευκαιριών και όλων εκείνων των στοιχείων που προσδιορίζουν, σύμφωνα με τους περισσότερους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το βασικό πλαίσιο και τις αρχές της (Banks and Banks-McGee, 2001· Nieto, 2004). Μέσα από τις πραγματοποιούμενες δραστηριότητες στα σχολεία οι διαφορετικοί πολιτισμοί σε αρκετές περιπτώσεις προσεγγίζονται με τρόπο επιφανειακό και αποσπασματικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται εξωτικοί και γραφικοί στα μάτια των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας, οι οποίοι, συνεχίζουν να αναγνωρίζουν το δικό τους, κυρίαρχο πολιτισμό, ως ανώτερο και να αναπαράγουν εθνοκεντρικές απόψεις και στάσεις (Μάγος, 2013). Έτσι, όχι μόνο δεν επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη αμοιβαία αποδοχή, ο σεβασμός και η ισότιμη ανταλλαγή με τα μέλη των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, αλλά αντίθετως ενισχύονται τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις που έχουν δημιουργηθεί σε βάρος τους εκ μέρους των μελών της κυρίαρχης ομάδας.

Όπως αναφέρει ο Μάγος (2013) οι δραστηριότητες που προσεγγίζουν τους πολιτισμούς μέσα από απλουστευτικές αναφορές σε επιμέρους χαρακτηριστικά τους, όπως είναι οι γιορτές, οι ενδυμασίες, η μουσική, τα φαγητά και άλλα αποτελούν «επικίνδυνες» δραστηριότητες όσον αφορά το τελικό μήνυμα που μεταφέρουν στους μαθητές. Εξάλλου, μέσα από τέτοιου τύπου επιφανειακές δραστηριότητες δεν είναι δυνατόν να μεταφερθεί η μεγάλη ποικιλία ετεροτήτων που ενυπάρχει μεταξύ των μελών της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας, ανεξαρτήτως αν αυτή αποτελεί πλειονότητα ή μειονότητα. Οι παραπάνω δραστηριότητες συνήθως κάνουν χρήση γενικεύσεων και αντιμετωπίζουν τον κάθε πολιτισμό ως ένα ομοιογενές σύνολο, αγνοώντας το μωσαϊκό των ομοιοτήτων και των διαφορών και τη σημαντική εσωτερική ποικιλία που χαρακτηρίζει κάθε πληθυσμιακή ομάδα, ακόμη και αν τα μέλη της μοιράζονται κοινή εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Έτσι, αρκετές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σήμερα στις σχολικές τάξεις με σκοπό την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όχι μόνο δεν επιτυγχάνουν το σκοπό τους, αλλά συχνά οδηγούν σε αντίθετα αποτελέσματα, ενισχύοντας τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα και προκαταλήψεις και αυξάνοντας την απόσταση ανάμεσα στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας και σε όσους δεν ανήκουν σε αυτήν.

Παρόλο που στα σχολεία εμφανίζονται πολύ συχνά αυτού του είδους οι δραστηριότητες οι οποίες είναι αναποτελεσματικές όσον αφορά την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας, παράλληλα εμφανίζονται και δραστηριότητες που επιτυγχάνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαπολιτισμικά αποτελεσματικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν ουσιαστικά και σε βάθος τον διαφορετικό «άλλο» θέτοντας υπό αμφισβήτηση στερεότυπα και προκαταλήψεις, τους προσανατολίζουν σε μια κριτική ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων και, συχνά, τους κινητοποιούν να αναλάβουν δράσεις κατά των διακρίσεων, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, προωθώντας την ισότητα και τη δικαιοσύνη σε όλους τους τομείς.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο με σκοπό τη διαπολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή, μπορούν να ενταχθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες (Μάγος, 2006): α) *Δράσεις με αφορμή μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος*: Παίρνοντας ερέθισμα από το περιεχόμενο ενός ή περισσότερων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με κριτήριο το πλαίσιο πραγματοποίησής τους, β) *Δράσεις με αφορμή επίκαιρα γεγονότα*: Το ερέθισμα για τις δράσεις αυτές προέρχεται από ένα εσωτερικό ή εξωτερικό με τη σχολική ζωή γεγονός που αφορά ζητήματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. γ) *Δράσεις με τη μορφή σχεδίων εργασίας*: Οι δράσεις αυτές μπορεί, επίσης, να έχουν ως αφετηρία το περιεχόμενο ενός μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος ή ένα επίκαιρο γεγονός, όπως συμβαίνει με τις δράσεις των προηγούμενων κατηγοριών, όμως διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες αφού δεν είναι αποσπασματικές, αλλά διαθέτουν τα χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης διδακτικής προσέγγισης, εκείνης της μεθόδου project ή σχεδίων εργασίας. Όπως υπογραμμίζει ο Σιμόπουλος (2008, 27) τα σχέδια εργασίας ως διδακτική προσέγγιση «εκτός από τα πλεονεκτήματά της σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων, συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή των στάσεων μαθητών και εκπαιδευτικών προς μια περισσότερο συνεργατική κατεύθυνση, αναπτύσσει την επικοινωνία και περιορίζει τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους ‘άλλους’». Αντίστοιχα ο Μάγος, Ρουσσάκης και Κούκκου (2002, σελ. 45) επισημαίνει ότι τα σχέδια εργασίας «είναι ένας από τους καταλληλότερους οδηγούς για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο δρόμο της ισότιμης αποδοχής και της κατάργησης των διακρίσεων». Τέλος, το Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης και Πηγών αξιοποιεί τα σχέδια εργασίας ως μια βασική μέθοδο διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ σχολικών τάξεων από διαφορετικές περιοχές του κόσμου, αφού μέσα από αυτά μαθητές με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και

πολιτισμική προέλευση μπορούν να έρθουν σε επικοινωνία, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν σχέσεις αλληλεγγύης (iEARN, 2008).

Τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία εξασφαλίζουν στη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (Ματσαγγούρας, 2003), Fried-Booth, 2002) τις προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής διαπολιτισμικής δράσης είναι:

Η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών: Οι εμπειρίες, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες των μαθητών είναι βασικός οδηγός στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας.

Η συνεργασία των μαθητών: στο πλαίσιο των δράσεων των σχεδίων εργασίας οι μαθητές εργάζονται κυρίως ομαδικά. Η δουλειά σε ομάδες βοηθά την καλύτερη αλληλογνωριμία και ανταλλαγή μεταξύ των μαθητών, την αλληλοϋποστήριξη για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, την αλληλοβοήθεια για την υπέρβαση των πιθανών εμποδίων. Μέσω των ομάδων είναι δυνατή η ανάπτυξη βαθύτερων προσωπικών σχέσεων, η κατανόηση των διαφορών, η ανακάλυψη των μη εμφανών ομοιοτήτων, η ανάπτυξη της αμοιβαίας αποδοχής.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική: ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αξιοποίηση των στοιχείων της προσωπικότητας, των δυνατοτήτων, των κινήτρων και των τρόπων μάθησης του κάθε μαθητή, έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησης να αποκτά νόημα τόσο για το σύνολο της τάξης όσο και για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να δημιουργηθούν για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης, γλώσσας και των υπολοίπων χαρακτηριστικών της ταυτότητάς τους, πρόκληση των ενδιαφερόντων τους, αξιοποίηση των δεξιοτήτων και γενικότερα κινητοποίηση της ενεργητικότητάς τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο ρόλος του ερευνητή: η κινητοποίηση των ενδιαφερόντων και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην πραγματοποίηση των σχεδίων εργασίας προωθείται, επίσης, από το γεγονός ότι οι ίδιοι αναλαμβάνουν ρόλο ερευνητή, συμμετέχοντας σε μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης εργασίες που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής έρευνας. Αξιοποιώντας ερευνητικές τεχνικές όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση και βιβλιογραφικές έρευνες, οι μαθητές ανακαλύπτουν καινούρια γνωστικά πεδία, διαμορφώνουν απόψεις, αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό, αναθεωρούν προηγούμενες αντιλήψεις και στάσεις.

Το κλίμα της τάξης: η υλοποίηση των σχεδίων εργασίας (είναι απαραίτητο να) εξελίσσεται σε φιλικό κλίμα, όπου όλοι οι μαθητές έχουν την άνεση να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς το φόβο του λάθους και της πιθανής κριτικής και μπορούν να αναδείξουν χωρίς ενδοιασμούς τις διαφορετικές διαστάσεις της ταυτότητάς τους. Η ύπαρξη ενός κλίματος αλληλοαποδοχής και αλληλοϋποστήριξης είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική για τους

εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και βοηθά την ενδυνάμωση της αυτοεικόνας τους στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τη θετική σχολική τους επίδοση.

Η διαθεματική προσέγγιση: τα σχέδια εργασίας αξιοποιούν τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, μια προσέγγιση που αναδεικνύει την πολλαπλότητα των απόψεων και των διαφορετικών οδών μέσα από τις οποίες μπορεί να ερευνηθεί ένα γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2003, σελ.252) τα σχέδια εργασίας αποτελούν «το φυσικό, κοινωνικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την προωθημένη διαθεματικότητα». Η διαθεματικότητα που αξιοποιείται μέσα από τα σχέδια εργασίας συμβαδίζει με την ανοιχτή και πολυδιάστατη ματιά της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Η σύνδεση σχολείου και κοινότητας: Στη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας η αναζήτηση της γνώσης δεν περιορίζεται μόνο μέσα στις σχολικές αίθουσες, αλλά βγαίνοντας και έξω από αυτές, φέρνει σε επαφή τη σχολική τάξη και, συχνά, ολόκληρο το σχολείο με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Μέσα από την επικοινωνία αυτή το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα λειτουργικό κρίκο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην αρμονική συνύπαρξη των μελών της.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Στην υλοποίηση των σχεδίων εργασίας ο εκπαιδευτικός έχει κυρίως ρόλο εμπνευστικό και συντονιστικό, βοηθώντας τους μαθητές στην ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης, στην αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων εργασίας και στην εξασφάλιση κλίματος αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού. Είναι προφανές ότι προκειμένου να μπορεί ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως εμπνευστής και συντονιστής διαπολιτισμικών σχεδίων εργασίας θα πρέπει ο ίδιος να χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική ικανότητα, δηλαδή να κατέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις προκειμένου να δημιουργεί ένα πλαίσιο αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής, αποφεύγοντας όλους τους πιθανούς κινδύνους που μπορεί να οδηγήσουν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων, διακρίσεων και εθνοκεντρικών αντιλήψεων και στάσεων.

Μοντέλα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσεων μεταξύ της πολιτείας, της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας και των εκπαιδευτικών. Πιο κάτω παρουσιάζεται το αφομοιωτικό σχολείο/ μοντέλο, το ενταξιακό σχολείο/ μοντέλο και το συμπεριληπτικό σχολείο/ μοντέλο όπως υποστηρίζεται από διάφορους ερευνητές. Στην παρούσα εργασία ακολουθείται το συμπεριληπτικό μοντέλο.

Αφομοιωτικό σχολείο. Σε πρακτικό επίπεδο, η αφομοίωση στηρίζεται στην ιδέα της πολιτισμικής υστέρησης και στην προοπτική τους ελλείμματος (Νικολάου, 2000· Gundara, 2000). Η αποδοχή του μοντέλου αυτού, οδηγεί στην παραδοχή ότι οι μετανάστες μαθητές παρουσιάζουν εκπαιδευτικά μειονεκτήματα σε σύγκριση με τους γηγενείς συνομήλικούς τους.

Οι πολιτικές αυτές αποτυγχάνουν να αμφισβητήσουν κοινωνικές και σχολικές πρακτικές οι οποίες ενισχύουν την περιθωριοποίηση και τη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών. Από την άλλη πλευρά, προωθούν την αφομοίωση των μεταναστών, παρέχοντάς τους πολιτισμικές και άλλες εμπειρίες με σκοπό να «αντισταθμίσουν τη γνωστική και νοητική τους υστέρηση» (Banks, 1998, σελ. 100). Η αφομοίωση επιδιώκει την προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στις αξίες του σχολείου, ενώ αρνείται τη μεταρρύθμιση των κοινωνικών και σχολικών θεσμών και πολιτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών (Hajisoteriou, 2010). Σκοπός του σχολείου είναι να διευκολύνει τη διαίονιση και τη διατήρηση της εθνικής παράδοσης και πολιτισμού (Νικολάου, 2000). Οι «αφομοιωτικοί» ισχυρίζονται ότι πρωταρχικός στόχος του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των μεταναστών μαθητών στον κυρίαρχο πολιτισμό, προκειμένου να αποκτήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να καταστούν αποτελεσματικοί πολίτες του έθνους-κράτους.

Αφομοιωτικό Μοντέλο. Πρακτικές διδασκαλίας που βασίζονται στις πολιτισμικές προσεγγίσεις του ελλείμματος αντανακλούν και διαιωνίζουν το status quo και την ηγεμονία της κυρίαρχης ομάδας, την ιδεολογία και τις αξίες της (Theodorou, 2010). Κατά συνέπεια, έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την αποδοτικότητα των μεταναστών μαθητών στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές δεν αμφισβητούν τις σχέσεις εξουσίας που δυνητικά οδηγούν στην περιθωριοποίηση και την αποτυχία των μεταναστών μαθητών. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν επίγνωση των σχέσεων εξουσίας, αδυνατούν να προβούν σε οποιαδήποτε ενέργεια για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Petrou, Angelides & Leigh, 2009· Theodorou, 2010). Η προκατάληψη ορίζεται ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή. Δηλαδή, κάποιος που είναι προκατειλημμένος απέναντι σε μια ομάδα τείνει να αξιολογεί τα μέλη της με αρνητικό τρόπο, απλά και μόνο επειδή ανήκουν σε αυτή την ομάδα. (Κοκκινάκη, 2006). Επίσης, σύμφωνα με τον Banks (2009), η ιδεολογία της αφομοίωσης δούλεψε πολύ λιγότερο καλά για τις μη λευκές ομάδες.

Ενταξιακό σχολείο. Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, το ενταξιακό μοντέλο υποθέτει ότι οι πολιτισμοί των μειονοτήτων και των μεταναστών δεν είναι ελλιπείς ή αποκλίνοντες. Αντιθέτως, είναι καλά οργανωμένοι και εξαιρετικά δομημένοι, αλλά διαφέρουν τόσο μεταξύ τους όσο και από τη δεσπόζουσα, κυρίαρχη κουλτούρα (Banks, 1998). Έτσι, επίκεντρο του ενταξιακού σχολείου είναι η διατήρηση των πολιτισμών αυτών και των παραδόσεών τους. Το ενταξιακό σχολείο φιλοδοξεί να εκπαιδεύσει τους μετανάστες μαθητές με τρόπο που να μην τους απομακρύνει από τους πολιτισμούς προέλευσής τους (Banks, 1998). Το σχολείο «γιορτάζει» την πολιτισμική ποικιλομορφία μέσω σχολικών πολιτικών που ανταποκρίνονται στις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών. Στους κύριους στόχους του σχολείου εντάσσεται η αναγνώριση των γλωσσών και των πολιτισμών των διαφόρων κοινοτήτων, η γνώση της προσφοράς των κοινοτήτων αυτών στην κοινωνία ή ακόμη και η προετοιμασία των μεταναστών μαθητών για επανένταξή τους στη χώρα καταγωγής τους. Γι' αυτό και περισσότερες από μία γλώσσες διδάσκονται στα σχολεία, ενώ το διδακτικό προσωπικό παρουσιάζει ποικιλόμορφο πολιτισμικό υπόβαθρο (Grant & Sleeter, 2005). Συνεπώς, το ενταξιακό σχολείο αποσκοπεί αποκλειστικά στην υψηλότερη αριθμητική εκπροσώπηση των περιθωριοποιημένων ομάδων στη δημόσια εκπαίδευση και έχει ως στόχο την ένταξή τους. Ως εκ τούτου, προϋπόθεση για τη σχολική τους επιτυχία αποτελεί η μετατόπιση της πολιτισμικής τους ταυτότητας προς την «άρχουσα» κουλτούρα του σχολείου (Paramichael, 2008).

Ενταξιακό Μοντέλο. Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί στο ενταξιακό μοντέλο θεωρούν ότι διαφορετικά μαθησιακά στυλ χαρακτηρίζουν τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Έτσι, αναθεωρούν τόσο τα αναλυτικά τους προγράμματα όσο και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, προκειμένου να αντανακλούν τα γνωστικά στυλ και την πολιτισμική ιστορία και να παρουσιάζουν τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Banks, 1998). Με τον τρόπο αυτό, τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό δομείται βάσει των πολιτισμικών εμπειριών των μειονοτήτων και των μεταναστευτικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υιοθετούν προσεγγίσεις ένταξης, επιχειρούν να καταστήσουν τους μαθητές τους ικανούς να λειτουργήσουν εντός του πολιτισμού προέλευσής τους. Η διδασκαλία τους προάγει την προσήλωση των μαθητών στις πολιτισμικές τους ομάδες και στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να «ενδυναμώσουν» τις ομάδες τους. Το ενταξιακό μοντέλο εκδηλώνεται στις σχολικές τάξεις, μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων

όπως η συντελεστική μέθοδος, η προσθετική μέθοδος, η μεταρρυθμιστική μέθοδος και η μέθοδος της κοινωνικής δράσης (Banks, 1998).

Ωστόσο, αμερικανοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στη μελέτη της Sleeter (1992), αναφέρθηκαν στην έλλειψη χρόνου για προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην τάξη τους. Η Sleeter αναφέρεται στους χρονικούς περιορισμούς ως ένα διαρθρωτικό εμπόδιο για την επίτευξη των υψηλότερων επιπέδων της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, η παρατήρηση της πρακτικής Ελλήνων εκπαιδευτικών από τον Δαμανάκη (1997), αποδεικνύει ότι η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρεμποδίζει τις προσπάθειές τους για την υλοποίηση προγραμμάτων μεταρρύθμισης ή κοινωνικής δράσης στις τάξεις τους.

Συμπεριληπτικό Σχολείο. Η επωφελέστερη κατάσταση που δημιουργείται από τη συμπερίληψη είναι η προσπάθεια που ξεκινά με τη μεταρρύθμιση του σχολείου και καταλήγει στην κοινωνική ανασυγκρότηση, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες του κάθε ατόμου (Grant & Sleeter, 2005). Το συμπεριληπτικό μοντέλο δεν περιορίζεται στη μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά επιδιώκει να αναδιαρθρώσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou, 2009). Η συμπερίληψη δεν προσανατολίζεται αποκλειστικά προς τη σχολική επιτυχία των μεταναστών μαθητών, αλλά αποκτά ευρύτερες διαστάσεις στην κοινωνία μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης των διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι, η συμπερίληψη αποσκοπεί στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ευρύτερου φάσματος σχολικών πολιτικών που προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής ατζέντας αντι-προκατάληψης, την πρόσληψη εκπαιδευτικών από μειονοτικές ομάδες και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας εντός και εκτός των σχολείων. Στόχος τους είναι να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές ως κοινωνικά ενεργούς πολίτες (Angelides, Stylianos & Leigh, 2004).

Η Hajisoteriou (2011), προτείνει τη βελτίωση των σχολικών μονάδων προκειμένου να ανταποκριθούν στην πρόκληση της διαπολιτισμικότητας. Ο σχολικός μετασχηματισμός πρέπει να αντικατοπτρίζει τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Η δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας συνεπάγεται την ανάπτυξη κοινών συμμετοχικών αξιών για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Οι συμπεριληπτικές αξίες δύναται να καθοδηγήσουν τις αποφάσεις αναφορικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή σχολικών πολιτικών και των πρακτικών της σχολικής τάξης.

Στο συμπεριληπτικό σχολείο, οι μαθητές χαίρουν ισάξιας εκτίμησης, ενώ ενυπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και άτομα

προκειμένου να εξασφαλισθεί η ισότητα όσον αφορά το αποτέλεσμα και τη σχολική επιτυχία. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η αξιολόγηση πολιτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στις ΗΠΑ της Orfer (2006). Η αξιολόγησή της στηρίζεται σε παρατηρήσεις, ομαδικές συζητήσεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, συνεντεύξεις με τους διευθυντές των συμμετεχόντων σχολείων και ερωτηματολόγια με τους εκπαιδευτικούς. Η Orfer υποστηρίζει ότι η στροφή προς το συμπεριληπτικό σχολείο συνοδεύεται από τον ορισμό της ισότητας ως ισότιμης κατανομής αποτελεσμάτων και όχι ως ισότιμης πρόσβασης. Η ανάπτυξη και εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών στο μεσο-επίπεδο του σχολείου επηρεάζει την ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης.

Συμπεριληπτικό Μοντέλο. Στο συμπεριληπτικό μοντέλο, εκπαιδευτικοί και μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές τους και να κατανοούν τα κοινά τους σημεία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δρουν ως «διευκολυντές» της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, προκειμένου να πραγματοποιήσουν διεργασίες «πολιτισμικού συγκρητισμού» (Bhabha, 1995). Το επιχείρημα αυτό ενισχύεται από τη μελέτη περίπτωσης των Petrou, Angelides και Leigh (2009) στην οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που εργάζονταν βάσει του συμπεριληπτικού μοντέλου, προωθούσαν συζητήσεις στην τάξη τους, ώστε να παρακινήσουν τους μαθητές τους να εκφράσουν τις θέσεις τους με αποτέλεσμα να προωθείται ο γόνιμος διάλογος μεταξύ των μαθητών με απώτερο σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων και την κριτική συζήτηση επ' αυτών. Αναμφισβήτητα, οι συμπεριληπτικές δραστηριότητες στην τάξη δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στις ομάδες των μεταναστών και των μειονοτήτων, αλλά να είναι σχεδιασμένες ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλες τις ομάδες (Applebaum, 2005). Στο συμπεριληπτικό μοντέλο, η διδασκαλία ευνοεί την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της εθνικότητας, φύλου, κοινωνικής διαστρωμάτωσης ή αναπηρίας.

Οι Banks and McGee Banks (2009) αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγνωρίζουν την ετερογένεια στην τάξη τους, αντιλαμβάνονται την ανάγκη για εξατομικευμένη στήριξη των μαθητών τους. Αυτή η εκπαιδευτική αλλαγή ενισχύει μια παιδο-κεντρική προσέγγιση που εξασφαλίζει την πνευματική και προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών, παρέχοντάς τους σημαντικούς ρόλους στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Η «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Petrou, Angelides και Leigh (2009) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν στα πλαίσια του συμπεριληπτικού

μοντέλου είναι σε θέση να αξιολογούν κριτικά τις προσωπικές τους πρακτικές, το διδακτικό τους στυλ και τις στρατηγικές που υιοθετούν προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Αναμφισβήτητα, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν επιτυχώς σε διαπολιτισμικές τάξεις έγκειται στην ολοκληρωμένη κατάρτισή τους. Η ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων και πρακτικών, όπως η εποπτικοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και η συνεργασία τους με τους γονείς και τις κοινότητες των μεταναστών μαθητών. Οι σχολικές τάξεις δύναται να προωθήσουν την κοινωνική συμπερίληψη μέσω του εκ νέου σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών.

Ο Banks (2004) υποστηρίζοντας το συμπεριληπτικό μοντέλο ανέπτυξε τις Διαστάσεις της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μελετητές να διαμορφώσουν και να αναπτύξουν πρακτικές, θεωρίες και έρευνα στον τομέα αυτό. Οι πέντε διαστάσεις είναι: α) ενσωμάτωση περιεχομένου, β) η διαδικασία κατασκευής της γνώσης, γ) η μείωση των προκαταλήψεων, δ) η παιδαγωγική της ισότητας και ε) η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής. Αν και κάθε διάσταση είναι εννοιολογικά διακριτή, στην πράξη όλες οι διαστάσεις επικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται. Η *ενσωμάτωση του περιεχομένου* ασχολείται με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα και περιεχόμενο από μια ποικιλία πολιτισμών και ομάδων για να απεικονίσουν βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις και θεωρίες στον τομέα ή τον κλάδο τους. Η *διαδικασία κατασκευής της γνώσης* περιγράφει διδακτικές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να ερευνήσουν και να καθορίσουν πώς οι σιωπηρές πολιτιστικές υποθέσεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι προοπτικές και οι προκαταλήψεις ερευνητών και συγγραφέων βιβλίων επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η γνώση. Η *διάσταση της μείωσης της προκατάληψης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης* στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δημοκρατικές φυλετικές συμπεριφορές και να κατανοήσουν πώς η εθνική ταυτότητα επηρεάζεται από το πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης και από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των κυρίαρχων ομάδων. Η *παιδαγωγική της ισότητας* υπάρχει όταν οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπους που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών από διαφορετικές ομάδες. Η *ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα* περιλαμβάνει αναδιάρθρωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές από διαφορετικές ομάδες να βιώνουν ισότητα (Banks, 2004).

Έρευνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Οι μαθητές που προέρχονται από μετανάστευση αντιμετωπίζουν μια σειρά από δυσκολίες. Συγκεκριμένα, μερικές αιτίες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές είναι α) να μάθουν τη γλώσσα της χώρα υποδοχής, β) οι σχέσεις με τους συνομήλικους που δεν είναι μετανάστες και γ) οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από το σχολείο για να διαχειριστούν τις μαθησιακές ανάγκες (Govaris, Kaldi and Lolakas, 2010).

Έρευνες υποστηρίζουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιλήψεις σχετικά με διαφορετικούς μαθητές βασισμένοι σε χαρακτηριστικά όπως η φυλή, η εθνικότητα, η κουλτούρα, η κοινωνική θέση (Carr and Klassen, 1997· Olmedo, 1997· Gomez, 1993, Kozol, 1991). Επιπρόσθετα, οι έρευνες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που βασίζονται στην εθνικότητα (Guttmann and Bar-Tal, 1982· Hale-Benson, 1982), την κοινωνική θέση (Cooper, Baron and Lowe, 1975), το φύλο (Brophy and Evertson, 1981· Brophy and Good, 1970), οδηγούν σε διαφορετικές προσδοκίες και αντιμετώπιση. Η αντίληψη ότι τα παιδιά είναι λιγότερο ικανά οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται διαφορετικά σε αυτούς τους μαθητές, να έχουν λιγότερες προσδοκίες και να παρέχουν διδασκαλία που συχνά αποτυγχάνει να υποστηρίξει και να βοηθήσει αυτά τα παιδιά (Henze, Lucas and Scott, 1998). Σύμφωνα με το Persell (1993) οι διαφορετικές προσδοκίες και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οδηγεί σε διαφορετική ακαδημαϊκή επίδοση, διαφορετική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και αυτοπεποίθηση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο δεν αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και δεν εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Huss-Keeler, 1997). Επίσης, συχνά εισηγούνται ότι το χάσμα στην επίδοση είναι αποτέλεσμα των μαθητών που εισέρχονται στα σχολεία χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες και των γονιών τους που δε δίνουν αξία στην εκπαίδευση (Flessa, 2009). Μια αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι ότι οι γονείς από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα δεν είναι δεσμευμένοι αλλά ούτε εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Manning, 1995). Επίσης, μια άλλη αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές/ τριες είναι λιγότερο ακαδημαϊκά ικανοί (Foster, 1997· Kozol, 1991).

Οι Aaronsohn, Carter and Howell (1995) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μειώσουν ή/ και να εξαλείψουν το ρατσισμό και το σεξισμό στην τάξη τους και να «εστιαστούν στην πίστη ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να λειτουργούν στο έπακρο πάνω σε αυτή την υπόθεση» (σελ.8). Έρευνες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι προσδοκίες τους μπορούν να καθοδηγήσουν και να

κατευθύνουν την ανταπόκρισή τους σε ποικίλους μαθητές και μαθήτριες (Grant, 1985· Nespor, 1987· Pajares, 1992).

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους μετανάστες

Σύμφωνα με διεθνή αλλά και εθνικά δεδομένα, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που κατάγονται από τη χώρα υποδοχής, πολλά παιδιά μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικό μειονέκτημα: η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι συχνότερη μεταξύ των παιδιών αυτών, ενώ η εγγραφή στην ανώτατη εκπαίδευση σπανιότερη. Ακόμη πιο ανησυχητικό είναι το ότι, σε ορισμένες χώρες, μαθητές δεύτερης γενιάς μεταναστών παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση από ότι η πρώτη γενιά. Αυτό δείχνει ότι το κοινωνικό χάσμα μπορεί να επιδεινωθεί με το χρόνο. Ταυτόχρονα, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η τάση προς το διαχωρισμό για κοινωνικοοικονομικούς λόγους γίνεται ισχυρότερη, καθώς οι γονείς που πλεονεκτούν κοινωνικά τείνουν να αποσύρουν τα παιδιά τους από τα σχολεία που έχουν υψηλό αριθμό μαθητών μεταναστών. Οι ανισότητες μεταξύ σχολείων τείνουν να αυξάνονται με το χρόνο (European Commission, 2008).

Με την έρευνα προσδιορίστηκαν διάφορες αιτίες που συμβάλλουν στο σημερινό εκπαιδευτικό μειονέκτημα πολλών μεταναστών. Ορισμένοι παράγοντες κλειδιά έχουν σχέση με το επιμέρους ιστορικό των μαθητών μεταναστών – χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γλώσσα, χαμηλού επιπέδου προσδοκίες οικογένειας και κοινότητας. Εντούτοις, από τα δεδομένα προκύπτει επίσης ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν μεγάλη σημασία και ότι ορισμένες χώρες επιτυγχάνουν καλύτερα από ότι άλλες τη μείωση του χάσματος μεταξύ μαθητών μεταναστών και μαθητών με εθνικότητα της χώρας υποδοχής, αποδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο ότι οι πολιτικές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη σχολική επίδοση. Ο κοινωνικός διαχωρισμός, για παράδειγμα, οδηγεί σε πτώση των κινήτρων και της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Η ομαδοποίηση ανάλογα με τις ικανότητες και ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός των μαθητών μπορούν να έχουν παρόμοια αποτελέσματα. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν τη διαφοροποίηση μπορεί να επηρεάσει περαιτέρω τα αποτελέσματα (European Commission, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπάθησε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που προέκυψαν στην εκπαίδευση λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης, ορίζοντας το 2008 ως Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (European Parliament and Council of the European Union, 2006, σελ.46) και υιοθετώντας, το ίδιο έτος, την Πράσινη Βίβλο «Μετανάστευση και Κινητικότητα: Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ»

(European Commission, 2008). Η Πράσινη Βίβλος τονίζει ότι η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, ενώ ταυτόχρονα η προώθηση της μητρικής γλώσσας δηλώνει σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα. Η Πράσινη Βίβλος προσομοιάζει κατά συνέπεια με τη Λευκή Βίβλο του Συμβουλίου της Ευρώπης για το Διαπολιτισμικό Διάλογο. Η εισαγωγή στην Πράσινη Βίβλο επιβεβαιώνει ότι, αν και οι εκπαιδευτικές πολιτικές παραμένουν ένα θέμα το οποίο καθορίζεται αποκλειστικά από τα κράτη-μέλη, ο συνδυασμός γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς με το περιορισμένο κοινωνικό-οικονομικό στάτους των μεταναστών συνιστά μια ευρέως κοινή πρόκληση για την Ευρώπη. Αναγνωρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα διαχειρίζονται την ένταξη των παιδιών των μεταναστών είναι μια πρώτη ανησυχία τόσο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και σε κρατικό επίπεδο, προκειμένου οι στόχοι της Λισσαβόνας και οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (ET 2020) να επιτευχθούν. Η ΕΕ υπογραμμίζει ότι οι μητρικές γλώσσες των μεταναστών αποτελούν ένα βασικό κομμάτι της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης. Επιπλέον, «η διατήρηση των γλωσσών των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων μέσω των σχολικών θεσμών κρίνεται ως απαραίτητη για τα παιδιά των μειονοτήτων από γλωσσικής και ψυχολογικής άποψης» (Directorate General for Internal Policies of the Union, 2008, σελ. 39).

Η Πράσινη Βίβλος που εξέδωσε η Επιτροπή, προβαίνει σε σύντομη επισκόπηση των πολιτικών και των προσεγγίσεων οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική επιτυχία για τους μαθητές μετανάστες. Επισημαίνει ότι εκείνα τα συστήματα τα οποία δίνουν μεγάλη προτεραιότητα στην ισότητα στην εκπαίδευση είναι επίσης και τα πλέον αποτελεσματικά όσον αφορά την ένταξη των μαθητών μεταναστών. Μεταξύ των πολιτικών μέτρων τα οποία φαίνονται ιδιαίτερα χρήσιμα για την αντιμετώπιση του θέματος είναι η προσχολική εκπαίδευση, η εκμάθηση γλωσσών, η πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη όπως η εκπαιδευτική εποπτεία και καθοδήγηση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και οι συμπράξεις με τις οικογένειες και τις κοινότητες. Η πρόληψη του κοινωνικού διαχωρισμού και η κατάργηση των σχολείων-γκέτο φαίνεται ότι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγύηση πραγματικών ίσων ευκαιριών για τους μαθητές μετανάστες. Προς το σκοπό αυτό, έχει ουσιώδη σημασία η εξασφάλιση υψηλών προτύπων ποιότητας σε όλα τα σχολεία, ιδιαίτερα όσον αφορά τη διδασκαλία και την καθοδήγηση (European Commission, 2008).

Τα σχολεία πρέπει να προσαρμοστούν στην παρουσία των μαθητών αυτών και να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους φροντίζοντας παράλληλα να παρέχουν υψηλής

ποιότητας και ισότιμη εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι το μέσο που μπορεί να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές αυτοί θα αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για να ενταχθούν και να γίνουν επιτυχημένοι και παραγωγικοί πολίτες στη χώρα υποδοχής, με άλλα λόγια ότι η μετανάστευση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μετανάστες όσο και για τη χώρα υποδοχής. Τα σχολεία πρέπει να διαδραματίσουν κορυφαίο ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, καθώς αυτά προσφέρουν τη μεγαλύτερη ευκαιρία στους νέους από την κοινότητα των μεταναστών και από την κοινότητα της χώρας υποδοχής να γνωριστούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν τον αλληλοσεβασμό. Η μετανάστευση μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική εμπειρία για όλους, η γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία μπορεί να αποτελέσει ανεκτίμητη πηγή για τα σχολεία. Μπορεί να συμβάλει στην εμπάθυνση και την ενίσχυση της παιδαγωγικής, των δεξιοτήτων και της ίδιας της γνώσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008).

Για τους εκπαιδευτικούς, οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι μια μεγάλη πρόκληση, και σε ένα αριθμό χωρών έχουν εφαρμοστεί νομικές και ειδικές πρόνοιες για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών, τόσο με σεβασμό στην ιστορία της γλώσσας του μαθαίνοντα όσο και στην ανάγκη του μαθαίνοντα να αποκτήσει γλωσσικές δεξιότητες για να μπορεί να παρακολουθήσει τη διδασκαλία. Αυτό αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Διάφορες χώρες αντιμετωπίζουν αυτή την πρόκληση με διαφορετικούς τρόπους (Council of Europe, 2008). Η εκπαιδευτική πρόκληση πρέπει να αντιμετωπίζεται πάντοτε στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής συνοχής, αφού τυχόν αποτυχία πλήρους ένταξης των μαθητών μεταναστών στα σχολεία είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε αποτυχημένη κοινωνική ένταξη. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, τα χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης του σχολείου και τα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου υπονομεύουν τις ευκαιρίες των νέων μαθητών μεταναστών για επιτυχημένη ένταξη στην αγορά εργασίας στη μετέπειτα ζωή τους. Η αποτυχία της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί επίσης να μην επιτρέψει την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών δεσμών και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων ομάδων, πράγμα αναγκαίο για μια κοινωνία με συνοχή. Εάν τα παιδιά μεταναστών αφήσουν το σχολείο έχοντας την εμπειρία των χαμηλών επιδόσεων και του διαχωρισμού, η οποία θα τα ακολουθεί και στη μετέπειτα ζωή τους, υπάρχει ο κίνδυνος το αίσθημα αυτό να μεταφερθεί και στην επόμενη γενιά. Αντίθετα, εάν τα σχολεία επιτύχουν να καλύψουν ικανοποιητικά τις ανάγκες των μαθητών μεταναστών, προετοιμάζουν το δρόμο για την επιτυχημένη ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία. Έτσι, με τη σωστή φοίτηση των μαθητών μεταναστών επιτυγχάνεται τόσο ο στόχος της ισότητας όσο και ο στόχος της αποδοτικότητας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008).

Η κατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη των διδασκόντων ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα και να προσφέρουν κίνητρα στα παιδιά που βρίσκονται σε ευαίσθητη θέση είναι μια πρακτική που επιλέγεται όλο και συχνότερα για να εξασφαλιστούν ποιοτικά πρότυπα σε όλα τα σχολεία. Η βαθύτερη γνώση του πολιτισμού τους και του πολιτισμού των άλλων μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών μεταναστών και να συμβάλει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας όλων των μαθητών. Αυτή η διαπολιτισμική παιδεία με κανένα τρόπο δεν πρέπει να αποδυναμώνει τον πρωταρχικό στόχο που αφορά την ταυτότητα, τις αξίες και τα σύμβολα της χώρας υποδοχής. Σημαίνει πάνω από όλα καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των αρνητικών συνεπειών των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και της ικανότητας υιοθέτησης διαφορετικής άποψης, ενώ παράλληλα αυξάνει τις γνώσεις και επιδιώκει το σεβασμό των βασικών αξιών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων της κοινωνίας υποδοχής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008).

Η Επιτροπή των Περιφερειών εκτιμώντας ότι όλες οι μορφές διακρίσεων με βάση το φύλο, τη φυλετική ή εθνοτική καταγωγή, τη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις, την αναπηρία, την ηλικία ή τον γενετήσιο προσανατολισμό πρέπει να καταπολεμηθούν με την ίδια επιμονή και ότι πρέπει να υπενθυμίζεται ότι όλοι ανεξαρτήτως οι κάτοικοι συνεισφέρουν στον πλούτο της Ευρώπης, είναι της γνώμης ότι οι περιφερειακές και τοπικές αρχές θα πρέπει να προσκομίζουν προστιθέμενη αξία στον αγώνα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, του αντισημιτισμού, της ισλαμοφοβίας, της ξενοφοβίας, της ομοφυλοφοβίας και των επιθέσεων κατά ομάδων μειονοτήτων, ιδιαίτερα δε κατά των Ρομά και των υπηκόων τρίτων χωρών, ενθαρρύνοντας την ποικιλομορφία στο επίπεδο του απλού πολίτη και εφαρμόζοντας την αρχή ότι η ποικιλομορφία πλουτίζει την κοινωνία, τονίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεμελιώδες μέσο, το οποίο επιτρέπει την ενσωμάτωση των μειονοτήτων στον κοινωνικό και πολιτικό βίο των χωρών όπου διαβιούν και το οποίο διδάσκει τη σημασία της ανεκτικότητας και του σεβασμού της ποικιλομορφίας, καθώς και ότι οι τοπικές και περιφερειακές αρχές διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο σε αυτόν τον τομέα. Ακόμη παροτρύνει τα κράτη μέλη, σε συμφωνία με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματική ένταξη των παιδιών των προσφύγων, των αιτούντων άσυλο και των μεταναστών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Οι δημόσιες αρχές θα μπορούσαν επίσης να βοηθήσουν ώστε να διασφαλιστεί ότι θα παρέχεται κάθε ευκαιρία στα μέλη των μειονοτήτων να αποκτήσουν τις γλωσσικές γνώσεις που απαιτούνται για να είναι επιτυχής η ένταξή τους. Υπογραμμίζει ότι η απόκτηση επαρκών γλωσσικών γνώσεων στην επίσημη γλώσσα της κοινότητας όπου διαβιούν οι μειονότητες αυξάνει τις πιθανότητες της αποτελεσματικής ενσωμάτωσής τους

και υποστηρίζει ότι οι τοπικές και περιφερειακές αρχές πρέπει, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, να θέτουν σε εφαρμογή, όπου αυτό είναι απαραίτητο, προγράμματα ένταξης τα οποία να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, προαιρετικά δωρεάν μαθήματα σε όλες τις επίσημες γλώσσες, ακόμη και στο επίπεδο των νηπιαγωγείων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Τα σχολεία, σε μεγάλο βαθμό, βιώνουν το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που έχουν περιορισμένες δεξιότητες στην κυρίαρχη εθνική γλώσσα, συνήθως τη γλώσσα στην οποία είναι βασισμένη η διδασκαλία, αποτυγχάνουν στο σχολείο ή επιτυγχάνουν χαμηλότερα αποτελέσματα από αυτούς που έχουν τη γλώσσα διδασκαλίας ως την πρώτη τους γλώσσα. Η γλώσσα έχει σταδιακά γίνει ένα θέμα που αντικρίζεται ως ένα πολιτιστικό εργαλείο, ένα σημάδι της ταυτότητας και του ανήκειν και ένα εργαλείο επικοινωνίας. Το να μάθεις την εθνική γλώσσα σε μια χώρα αντικρίζεται ως σημαντικό για να αποκτήσεις πρόσβαση στην εκπαίδευση, να μπορείς να επιτύχεις στο σχολείο και είναι ένα κλειδί στο να έχεις πρόσβαση σε δημοκρατικούς και κοινωνικούς θεσμούς, το οποίο είναι ένα σημάδι επιτυχούς ενσωμάτωσης. Στις τάξεις σήμερα, σχεδόν σε κάθε χώρα του κόσμου, η πολυπολιτισμικότητα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Η γλωσσική ταυτότητα και η αυτοπεποίθηση των παιδιών που αντιπροσωπεύουν μικρές μειονοτικές γλώσσες θα ενδυναμωθούν αν η γλώσσα τους αποκτήσει συγκεκριμένο χώρο στη διδασκαλία. Για τους εκπαιδευτικούς, οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι μια μεγάλη πρόκληση και σε κάποιες χώρες νομικές και ειδικές προβλέψεις έχουν καθιερωθεί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και όσον αφορά την ιστορία της γλώσσας του μανθάνοντα και στην ανάγκη του μανθάνοντα να αποκτήσει γλωσσικές δεξιότητες ώστε να ακολουθήσει τη διδασκαλία. Οι διάφορες χώρες αντιμετωπίζουν αυτή την πρόκληση με διάφορους τρόπους (Council of Europe, 2008).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2003) ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» καλύπτει δύο χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης: 1) ένταξη και συμμετοχή και 2) μαθαίνοντας να ζεις μαζί με τον άλλο. Η πρόκληση για τους επαγγελματίες είναι να διασφαλίσουν ότι κάθε άτομο έχει την ευκαιρία να μάθει τι πρέπει και τι θέλει ώστε να μπορεί να συμμετέχει στην οικονομική, πολιτιστική, κοινωνική και πολιτική ζωή της κοινωνίας (Council of Europe, 2003). Μαθαίνοντας να ζεις με τον άλλο αναφέρεται στο να μαθαίνεις να ζεις με τον άλλο ως άτομο αλλά και ως αντιπρόσωπο μιας ομάδας, σεβασμό της ποικιλομορφίας και ισότητα. Ο σεβασμός της ποικιλομορφίας περιλαμβάνει ανοχή, αλλά ταυτόχρονα ανοιχτόσυνη στις συγκεκριμένες δεξιότητες του άλλου, όπως οι διανοητικές ικανότητες. Ο Πίνακας 2.1 παρουσιάζει τι περιλαμβάνουν τα δύο χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 2.1

Χαρακτηριστικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ένταξη/ Συμμετοχή	Μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους
-Πολιτικές για ίσες ευκαιρίες -Ίση πρόσβαση -Πολιτιστικά και γλωσσικά δικαιώματα -Ειδική φροντίδα για ομάδες/ άτομα που χρειάζονται βοήθεια -Αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσης -Πολιτιστική ανταπόκριση	-Ανοχή/ όχι στη διάκριση και στο ρατσισμό -Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα -Μια αναστοχαστική, κριτική στάση -Επίλυση διαφορών -Αντιμετώπιση θεμάτων που απαιτούν συζήτηση

(Council of Europe, 2003, σελ.4)

Μέσα στην τάξη τα κύρια εργαλεία της εκπαίδευσης είναι το αναλυτικό και οι αλληλεπιδραστικές διαδικασίες που πρέπει να οργανωθούν από τον εκπαιδευτικό. Στον πιο κάτω πίνακα (Πίνακα 2.2) αναλύεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τάξη.

Πίνακας 2.2

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Επίπεδο της Τάξης

	1. Περιεχόμενο	2. Αλληλεπίδραση
Ποικιλομορφία	Το αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα ασχολείται με θέματα πλουραλισμού, τα οποία περιλαμβάνουν θρησκευτικό πλουραλισμό. Το πρόγραμμα παρουσιάζει την πραγματικότητα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.	Ο δάσκαλος παρέχει ευκαιρίες για την επικοινωνία και συνεργασία σε ετερογενείς ομάδες. Ο δάσκαλος παρέχει ευκαιρίες για την χρήση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του κάθε επιμέρους μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών δεξιοτήτων.
Ισότητα	Το αναλυτικό πρόγραμμα ασχολείται με θέματα ανοχής, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ρατσισμού και διακρίσεων. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει το ζήτημα των διαφορετικών και κοινών αξιών που συχνά είναι αμφιλεγόμενη.	Ο δάσκαλος βεβαιώνει ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση στην επικοινωνία και στα υλικά. Ο δάσκαλος επικυρώνει τις διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις ίσα.

(Council of Europe, 2003, σελ. 5)

Η έμφαση στην αλληλεπίδραση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμφωνεί με το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού που προωθείται σήμερα ως διευκολυντή, παρατηρητή, διοικητή και αξιολογητή της μαθησιακής διαδικασίας. Μαθαίνοντας να ζεις με τους άλλους υπονοεί να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις με τους άλλους, να μιλάς με τους άλλους. Η συνεργατική μάθηση στην οποία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και η οποία σέβεται τις διαφορετικές δεξιότητες των μαθητών είναι κρίσιμη στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το Μάρτιο του 2017 η Ευρωπαϊκή Ένωση ίδρυσε το Δίκτυο Πολιτικής για την Εκπαίδευση των Μεταναστών (SIRIUS – Policy Network on Migrant Education), ένα διεθνή μη κερδοσκοπικό οργανισμό, ο οποίος φέρνει κοντά βασικά ενδιαφερόμενα μέρη στη μετανάστευση και εκπαίδευση από όλη την Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένου υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, ερευνητές, επαγγελματίες και αντιπροσώπους μεταναστευτικών κοινοτήτων. Το SIRIUS μεταφέρει γνώσεις και επηρεάζει τους υπεύθυνους για την ανάπτυξη πολιτικής με σκοπό να βοηθήσει μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να πετύχουν τα ίδια εκπαιδευτικά επίπεδα όπως τους ντόπιους συνομήλικούς τους (2017).

Σύμφωνα με τις συστάσεις του Δικτύου SIRIUS για την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως κύρια επιδίωξή της την εξέταση, την προώθηση και υλοποίηση πολιτικών για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία σε όλα τα επίπεδα (επί)δρασης στο εκπαιδευτικό σύστημα:

- στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος (διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής)
- στο μέσο επίπεδο της σχολικής μονάδας ως χώρου διασύνδεσης του ατόμου με την κοινωνία
- στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και της διασύνδεσης εκπαιδευτικού - μαθητή - γονέων.

Ως προτεραιότητες τίθενται η εφαρμογή και όχι απλώς η διαμόρφωση πολιτικών, η έμφαση στην πρόσβαση, στη μάθηση και στην ένταξη των μεταναστών στο σχολείο και η έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών συστημάτων από την περιβάλλουσα κοινότητα. Βασικές αρχές θεωρούνται η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιοποίηση της ετερότητας και ανομοιογένειας στο σχολείο και τα στοχευμένα μέτρα για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, σε συνδυασμό με στρατηγικές ένταξης.

Ωστόσο, η διερεύνηση που έγινε στο πλαίσιο του Προγράμματος SIRIUS κατέδειξε τη δυσκολία του εκπαιδευτικού συστήματος να αναδιαμορφώσει πρακτικές και

καταστάσεις για διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Με βάση τα πιο πάνω, τόσο το Υ.Π.Π. όσο και οι σχολικές μονάδες συνειδητοποιούν ότι απαιτείται επικέντρωση στον στόχο της συστηματικής στήριξης για ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσα σε ένα ευρύτερο και ολιστικό πλαίσιο. Ο στόχος αυτός δεν αποτελεί μια βραχυπρόθεσμη αλλαγή, αλλά μια μακροπρόθεσμη επένδυση και γι' αυτό η αλλαγή της προσέγγισης στο ζήτημα θα πρέπει να καλύψει τόσο το επίπεδο της εθνικής πολιτικής όσο και το επίπεδο της σχολικής μονάδας, όπως επίσης το επίπεδο της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (European Commission, 2017).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο

Σήμερα, στην Κύπρο υπάρχει ένα ιδιαίτερο πολυπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο διαφέρει σημαντικά από την πολιτισμική ποικιλότητα (diversity) της ιστορικά βασισμένης ομαδοποίησης των εθνικών ομάδων του νησιού. Λόγω της θέσης του στην περιοχή της Μεσογείου, το νησί βρίσκεται στο επίκεντρο της σημερινής μεταναστευτικής κινητικότητας (Zembylas *et al.*, 2010).

Η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) το 2004, οδήγησε στην φιλελευθεροποίηση των κυπριακών μεταναστευτικών πολιτικών, επιτρέποντας την έλευση εργατικού δυναμικού από την ΕΕ αλλά κι από τρίτες χώρες σε μεγαλύτερη κλίμακα (Philippou, 2009). Συγκεκριμένα, η Κύπρος τροποποίησε τον Νόμο Περί Αλλοδαπών και Μεταναστών για την ικανοποίηση των οδηγιών της ΕΕ, επιτρέποντας μακροπρόθεσμη παραμονή και οικογενειακή επανένωση. Μετά την ένταξή της στην ΕΕ, η Κύπρος μετατράπηκε σε ένα από τα κύρια σημεία εισόδου μεταναστών στην Ευρώπη. Πέραν της ένταξης στην ΕΕ, η μερική άρση των περιορισμών διέλευσης από τη διαχωριστική γραμμή το 2003, αύξησε τη ροή λαθρομεταναστών από το βόρειο μέρος του νησιού. Αξιοσημείωτο αποτελεί και το γεγονός ότι, για την περίοδο 2006-2010, η Κύπρος κατατάσσεται πρώτη ανάμεσα σε 44 χώρες, σε σχέση με τον πληθυσμό της, σε αριθμό αιτήσεων ασύλου, βάσει στοιχείων της Υπάτης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (EQUAL, 2010).

Το κράτος και συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) υιοθετεί τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης ως την επιθυμητή απάντηση στο φαινόμενο της μετανάστευσης (Paramichael, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για το ΥΠΠ, συνδέεται με την εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού σχολείου που συμπεριλαμβάνει και δεν αποκλείει, που παρέχει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση, συμμετοχή και επιτυχία όλων των μαθητών (ΥΠΠ, 2010). Το

ΥΠΠ οραματίζεται τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που σέβεται την πολυμορφία και την πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική πολυφωνία. Για το λόγο αυτό, το κράτος παρέχει το δικαίωμα σε όλες τις οικογένειες μεταναστών να εγγράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο της γειτονιάς, ανεξάρτητα από το εάν βρίσκονται νόμιμα ή παράνομα στο νησί.

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012, ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ανέρχεται σε 6670 σε σύνολο 50113 μαθητών, αριθμός που αντιπροσωπεύει ένα ποσοστό της τάξης του 13,3% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων. Αντίστοιχα, ο αριθμός αυτός στα νηπιαγωγεία ανέρχεται σε 1496 σε σύνολο 11351 μαθητών, αριθμός που αντιπροσωπεύει ένα ποσοστό της τάξης του 13,2% του συνόλου των μαθητών.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, ο αριθμός των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία που φοίτησαν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ανήλθε σε 8260 σε σύνολο 50823 μαθητών. Αφαιρώντας τους Ελλαδίτες μαθητές, τότε ο αριθμός των μαθητών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική ανήλθε στους 7029, με αποτέλεσμα το ποσοστό να διαμορφώνεται στο 13,8% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων. Αντίστοιχα, ο αριθμός αυτός στα νηπιαγωγεία ανήλθε σε 1686 σε σύνολο 12260 μαθητών, αριθμός που αντιπροσωπεύει και πάλι ένα ποσοστό της τάξης του 13,8% του συνόλου των μαθητών (Βλέπε Πίνακα 2.3).

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει το ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών, κατά τα τελευταία επτά χρόνια, στα δημοτικά σχολεία:

Πίνακας 2.3

Αριθμός Αλλόγλωσσων Μαθητών/ τριών ανά Σχολική Χρονιά

Σχολική χρονιά	Αρ. αλλόγλωσσων μαθητών	Ποσοστό (%)
2010-2011	6047	12,0
2011-2012	6670	13,3
2012-2013	6672	13,4
2013-2014	6608	13,9
2014-2015	7225	14,7
2015-2016	6728	13,5
2016-2017	7029	13,8

(Ετήσια Έκθεση 2015, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Ιστοσελίδα Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Στατιστικά στοιχεία).

Συνοπτικά, η παγκύπρια σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα δημοτικά και στα νηπιαγωγεία για τη σχολική χρονιά 2016-2017, παρουσιάζεται στον ακόλουθο Πίνακα 2.4.

Πίνακας 2.4

Παγκύπρια Σύνθεση του Μαθητικού Πληθυσμού στα Δημοτικά και στα Νηπιαγωγεία για τη Σχολική Χρονιά 2016-2017

	Δημοτικά Σχολεία (%)	Νηπιαγωγεία (%)
Ελληνοκύπριοι	83,41	83,43
Τουρκοκύπριοι	0,14	0,12
Μαρωνίτες	0,21	0,16
Αρμένιοι	0,08	0,05
Λατίνοι	0,01	0,02
Αλλοδαποί	16,25	16,22
ΣΥΝΟΛΟ	100,00	100,00

Οι πέντε πρώτες χώρες από τις οποίες προέρχονται οι αλλοδαποί μαθητές στα δημοτικά σχολεία είναι: Ρουμανία, Γεωργία, Ελλάδα, Βουλγαρία και Συρία. Αντίστοιχα, οι

πέντε πρώτες χώρες από τις οποίες προέρχονται οι αλλοδαποί μαθητές στα νηπιαγωγεία διαφοροποιούνται ως ακολούθως: Ρουμανία, Ελλάδα, Γεωργία, Συρία και Βουλγαρία.

Ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού ενέκρινε το Μάιο του 2016 το «Κείμενο Πολιτικής για την Ένταξη των Μαθητών με Μεταναστευτική Βιογραφία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα» και ζητήθηκε από τις διευθύνσεις εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όπως αναπτύξουν σχέδιο δράσης για την εφαρμογή του. Στο κείμενο καταγράφεται η υφιστάμενη κατάσταση και παρουσιάζεται η νέα πρόταση για την υποδοχή των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία αναπτύσσεται γύρω από πέντε άξονες προτεραιότητας: (1) εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, (2) υποδοχή των νεοαφιχθέντων παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, (3) εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, (4) συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και (5) διαπολιτισμική προσέγγιση νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

Στο συγκεκριμένο κείμενο πολιτικής ορίζονται τα «Παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία» ως τα παιδιά που έχουν τα ίδια βιώσει μετανάστευση ή έχουν μετανάστες γονείς. Συνήθως τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες μπορεί να αφορούν σε δυσκολίες στο να υπερπηδήσουν εμπόδια -όπως οι χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα της χώρας υποδοχής- ή να υπόκεινται σε διακρίσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις ίσως απαιτείται να γίνουν ενέργειες για ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα και με τις στρατηγικές της Ε.Ε. (Education and Training Strategy (ET 2020)) για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής στα κράτη μέλη, (Cooke O' Dowd, S., 2014). Όπως αναφέρεται στο κείμενο πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας,

«Ο γενικός σκοπός της πολιτικής ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνακόλουθα στην κυπριακή κοινωνία είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση» (σελ.3).

Επιπλέον, στην Κύπρο όπως επισημαίνεται από το Υπουργείο Παιδείας (2017) «η αναδόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων με προοργανωτή τους Δείκτες σηματοδοτεί οδοδείκτες μάθησης και διδασκαλίας, οι οποίοι θα επιτρέπουν τη διάγνωση της ανάπτυξης και των ελλείψεων του κάθε μαθητή στις τάξεις μεικτής ετοιμότητας, όπου μαθητές με διαφορετικές ανάγκες θα μπορούν να παίρνουν την εκπαίδευση που χρειάζονται, μέσα από διαδικασίες και μεθοδολογία Διαφοροποίησης».

Η Διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας είναι σήμερα το φιλοσοφικό, κοινωνιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο οικοδόμησης γνώσης, το οποίο στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές που ηλικιακά φοιτούν στην ίδια τάξη

δεν έχουν τις ίδιες μαθησιακές ανάγκες, ούτε και το ίδιο ιστορικό εκπαίδευσης, εντός και εκτός σχολείου, και, επομένως, η διδασκαλία σε αδιαφοροποίητο σύνολο είναι ουτοπική και αναποτελεσματική. Η διάγνωση των διαφορετικών αναγκών και του σημείου εκπαιδευτικής ανάπτυξης του κάθε μαθητή διευκολύνεται και υλοποιείται με αναφορά στους Δείκτες Επιτυχίας. Η υποστήριξη της ανάπτυξης και της ικανοποίησης των διαγνωσμένων αναγκών διευκολύνεται και υλοποιείται με αναφορά στους Δείκτες Επάρκειας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017).

Οι Δείκτες περιλαμβάνουν όλα τα είδη μάθησης, δηλαδή τις πληροφορίες, έννοιες, δεξιότητες, τρόπο σκέψης και στρατηγικές, στάσεις και αξίες τις οποίες αναμένεται μέσα από την εκπαίδευση να αναπτύξει ο μαθητής, ως Μαθησιακά Αποτελέσματα, τα οποία πιστοποιούν την ανάπτυξη και τις ικανότητες του μαθητή σε κάθε τάξη και επίπεδο εκπαίδευσης. Η στροφή «από τη διδασκαλία ύλης στη διδασκαλία μαθητών» καθορίζει σήμερα την ποιοτική διδασκαλία και εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, σε στάσεις δια βίου μάθησης, συμβίωσης και συνεργασίας, ούτως ώστε τα μαθησιακά αποτελέσματα να παρέχουν τη βάση για ποιότητα ζωής και ουσιαστική δραστηριοποίηση στη σύγχρονη κοινωνία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017).

Με την αναδόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων επιδιώκεται να διαγραφεί ένας λειτουργικός προοργανωτής των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ο οποίος έχει επίκεντρο την ανάπτυξη του μαθητή, και ο οποίος στρέφει, για πρώτη φορά συνειδητά, την προσοχή του εκπαιδευτικού και του μαθητή, όχι στο ποια ύλη καλύπτεται, αλλά στο τι μαθαίνει ο μαθητής (δείκτης επιτυχίας) καθώς και στη συγκεκριμενοποίηση των απαραίτητων διδακτέων για κάθε αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (για κάθε δείκτη επάρκειας) (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017).

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνη τη γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης του γλώσσας, και την οποία μαθαίνει λόγω κάποιων συνθηκών (π.χ. μετά από μετανάστευση). Η κατάκτησή της πραγματοποιείται κυρίως μέσω της επαφής του ατόμου με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής σε ένα φυσικό περιβάλλον έστω κι αν ενισχύεται ταυτόχρονα και με την παρακολούθηση κάποιου οργανωμένου μαθήματος, για να ικανοποιήσει άμεσες ανάγκες του περιβάλλοντός του στο παρόν (φοίτηση σε σχολείο, επάγγελμα, επικοινωνία με το άμεσο περιβάλλον) (Τριάρχη-Hermann, 2000· Σκούρτου, 1997). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αντίστοιχος όρος που χρησιμοποιείται στον αγγλοσαξονικό χώρο μετά τη δεκαετία του 1990 (Αγγλία, Αυστραλία, Ιρλανδία) είναι «πρόσθετη γλώσσα» (περιγράφει τους μη-μητρικούς ομιλητές

της αγγλικής γλώσσας στο φυσικό περιβάλλον ομιλίας της αγγλικής, οι οποίοι έχουν τουλάχιστον μία άλλη μητρική γλώσσα από τα αγγλικά) ενώ στη Βόρεια Αμερική επικράτησε ο όρος «τα άτομα που μαθαίνουν γλώσσα» (language learners) για να περιγράψει τον ίδιο πληθυσμό (Leung, 2013).

Μέχρι τώρα το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού χρησιμοποιούσε τον όρο «αλλόγλωσσος» αλλά όπως αναφέρεται στο Κείμενο Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, προκύπτει αναγκαιότητα για αναθεώρηση των όρων που χρησιμοποιούνται στην επίσημη ρητορική του Υ.Π.Π. σε σχέση με τους μαθητές/τις μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία. Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση του όρου «αλλόγλωσσος» έχει δεχθεί κριτική σε δημοσιεύσεις στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατά την τελευταία δεκαετία. Ενδεικτικά, ο Zembylas (2010) σημειώνει ότι σε αντίθεση με τους όρους «δίγλωσσος» ή «πολύγλωσσος», οι όροι «αλλόγλωσσος» και «ξενόγλωσσος» αποσιωπούν το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, εστιάζοντας την προσοχή στην «απόκλιση» τους από την πολιτισμική και γλωσσική νόρμα. Γενικότερα, η χρήση των συνθετικών «αλλο-» και «ξενο-» στους όρους «αλλόγλωσσος» και «ξενόγλωσσος» αντίστοιχα, οριοθετούν την ιδιότητα ενός ατόμου ως μέλους της έσω- ή έξω-ομάδας, φυσικοποιούν τη γλώσσα ως μια διχαστική συσκευή και παρουσιάζουν την ελληνική γλώσσα και την ελληνοκυπριακή ταυτότητα ως την κατηγορηματική νόρμα.

Όπως εξηγεί η Theodorou (2014), ο όρος «αλλόγλωσσος» παραπέμπει σε μια ρητορική ελλείμματος, το οποίο συνδέεται με ρητορικές της παθολογικοποίησης και του ρίσκου, κάτι που φαίνεται στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει δίγλωσσα παιδιά σε διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της γλώσσας. Παράλληλα, η χρήση του όρου παραπέμπει στη διγλωσσία ως πρόβλημα των ίδιων των παιδιών, παρά ως πηγή εμπλουτισμού, τα ωφέληματα της οποίας θα επεκτείνονταν τόσο στα δίγλωσσα παιδιά όσο και σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Η αντικατάσταση του όρου «αλλόγλωσσος» δεν είναι απλό θέμα, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας, καθώς και των πολλαπλών μορφών μετανάστευσης και χρόνου άφιξης παιδιών στην Κύπρο. Όροι όπως «παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο» έχουν υιοθετηθεί από ευρωπαϊκά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, ο όρος που θεωρείται δόκιμος είναι EAL- English as an Additional Language για παιδιά και μαθητές (EAL students), ενώ για ενήλικες χρησιμοποιείται ο όρος (T)ESOL - (Teaching) English for speakers of other languages. Πολυπλοκότητα, επίσης,

παρατηρείται και στο θέμα της μετάφρασης σχετικών όρων από τα αγγλικά στα ελληνικά, π.χ. διγλωσσία - διμορφία (Eurydice, 2009).

Για την προώθηση της ομαλής ένταξης των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου υιοθετεί το διαπολιτισμικό μοντέλο, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών που προωθεί και της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής του, θεωρώντας ότι αυτό αποτελεί την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική στρατηγική, που μπορεί να συμβάλει στην αλληλοαποδοχή, στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και στην εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών. Η φιλοσοφία που διέπει την πολιτική ένταξης των υπηκόων χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των υπηκόων τρίτων χωρών στο εκπαιδευτικό σύστημα συμπυκνώνεται στους πιο κάτω στόχους της προσπάθειας για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος:

- Δημοκρατικό σχολείο που ενσωματώνει και δεν αποκλείει. Αυτό σημαίνει ισότητα ευκαιριών για πρόσβαση, συμμετοχή, επιτυχία και εσωσχολική «μεταχείριση», με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και στις ατομικές ανάγκες.
- Σχολικό σύστημα/παιδεία που αναγνωρίζει και αποδέχεται πλήρως τη διαφορετικότητα, τον πλουραλισμό (πολιτιστικό, γλωσσικό, θρησκευτικό) και την πολλαπλή νοημοσύνη.
- Η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.
- Η προστασία των ελευθεριών και δικαιωμάτων όλων των μελών της κυπριακής κοινωνίας, από τις οποιεσδήποτε ρατσιστικές διακρίσεις και τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017).

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.), υιοθετώντας το διαπολιτισμικό μοντέλο, έχει προωθήσει τα τελευταία χρόνια μια σειρά από ενέργειες και δράσεις στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με στόχο την αλληλοαποδοχή, την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και την εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών. Μέσα από την υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκεται η ομαλή ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και η αποτελεσματικότερη επικοινωνία, παρέχοντας εκπαίδευση μέσω της προσφοράς ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Το Υ.Π.Π. με τη σαφή πολιτική του, όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες, έχει διαμορφώσει επίσημη πολιτική για θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες δράσεις:

α) Η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης υπέβαλε στην Αρμόδια Αρχή Επίσημη Έκθεση για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της Έκθεσης αυτής αναπτύχθηκε ένα σχέδιο δράσης το οποίο πρότεινε την προώθηση διάφορων μέτρων, που είχαν ως αποτέλεσμα τα ακόλουθα:

- Κάθε χρόνο παραχωρούνται επιπρόσθετες διδακτικές περίοδοι σε όλες τις τάξεις των δημοτικών σχολείων στις οποίες φοιτούν μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, οι οποίοι, τα οποία έχουν ανάγκη ενισχυτικής διδασκαλίας για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Τη σχολική χρονιά 2014-2015, δόθηκε χρόνος 2150 διδακτικών περιόδων σε όλες τις τάξεις των δημοτικών σχολείων στις οποίες φοιτούσαν αλλόγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι είχαν ανάγκη ενισχυτικής διδασκαλίας για εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας.

- Έχουν αγοραστεί από την Ελλάδα αντίτυπα διάφορων σειρών βιβλίων που διατέθηκαν σε όλα τα δημοτικά σχολεία, για να βοηθηθούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

- Τα Επιμορφωτικά Κέντρα εφαρμόζουν διάφορα προγράμματα για τη στήριξη των ενηλίκων και μαθητών, όπως για παράδειγμα: πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά επαναπατρισθέντων Ελληνοκυπρίων, παλιννοστούντων και άλλα αλλόγλωσσα παιδιά δημοτικού σχολείου και γυμνασίου, πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από Τουρκοκύπριους, πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από πολιτικούς πρόσφυγες, καθώς και πρόγραμμα παροχής υποστήριξης για μετάφραση και διερμηνεία.

β) Όσον αφορά τη φοίτηση των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ζητήθηκε γνωμάτευση από τη Νομική Υπηρεσία της Δημοκρατίας. Η Νομική Υπηρεσία με γνωμάτευσή της θεωρεί ότι το Άρθρο 20 του Συντάγματος διασφαλίζει το δικαίωμα εκπαίδευσης όχι μόνο των πολιτών της Δημοκρατίας, αλλά και των αλλοδαπών. Ως εκ τούτου, έχουν δοθεί οδηγίες στους διευθυντές των σχολείων όπως εγγράφουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Ταυτόχρονα, όμως, σύμφωνα με νεότερη γνωμάτευση της Νομικής Υπηρεσίας «οι μαθητές, τόσο Τουρκοκύπριοι όσο και αλλοδαποί, υπόκεινται στους νόμους και κανονισμούς των σχολείων της Κυπριακής Δημοκρατίας».

γ) Τα σχολεία σεβόμενα την κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα και τον πολιτισμό των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, αναπτύσσουν κάθε χρόνο διάφορες δραστηριότητες που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση στοιχείων του πολιτισμού, τον οποίο φέρνουν τα παιδιά από τη χώρα προέλευσής τους, με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού.

Επιπλέον, ένας από τους στόχους της σχολικής χρονιάς 2016-2017 αλλά και 2015-2016 ήταν «Η ευαισθητοποίηση κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και η προώθηση της ισότητας και του σεβασμού». Όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο με τίτλο «Στόχοι υπό έμφαση της σχολικής χρονιάς 2016-2017» (Ημ.Καταχ.31/8/2016) ο εκπαιδευτικός αυτός στόχος αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο κυπριακό συγκείμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από αυξημένες μεταναστευτικές ροές και η εφαρμογή της αντιρατσιστικής πολιτικής μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας ειρήνης, μη βίας και κοινωνικής δικαιοσύνης στην Κύπρο.

Η προσπάθεια για επίτευξη του στόχου είναι δυνατόν να επικεντρωθεί στα πιο κάτω σημεία, στη βάση των σκοπών της αντιρατσιστικής πολιτικής του Υ.Π.Π., όπως αυτή περιγράφεται ιδιαίτερα στον Κώδικα Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγού Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών:

1. Στην αύξηση της γνώσης και ευαισθητοποίησης των παιδιών για θέματα ρατσισμού, διαφορετικότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα από την αναγνώριση οποιωνδήποτε άμεσων ή έμμεσων, σκόπιμων ή άσκοπων λόγων, πράξεων και διαδικασιών που οδηγούν σε αρνητικές διακρίσεις συγκεκριμένων ατόμων με βάση τη διαφορετικότητά τους.
2. Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας στο πλαίσιο ανάπτυξης αντιρατσιστικής κουλτούρας.
3. Στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ενίσχυση της αναστοχαστικής διαδικασίας σε θέματα συμπεριφορών
4. Στην ανάληψη δράσης από μέρους των ίδιων των παιδιών για πρόληψη και αντιμετώπιση ρατσιστικών περιστατικών και προώθηση της αλλαγής στο περιβάλλον με καλλιέργεια αξιών, όπως αυτή της ισότητας και του σεβασμού στα δικαιώματα όλων.

Παρόλο που το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έχει εισάγει μια σειρά από μέτρα που στοχεύουν στην προώθηση της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής γνώσης, οι υπάρχουσες έρευνες (Oikonomidou, 2003· Angelides *et al.*, 2004) υποστηρίζουν ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δε δίνει αρκετή προσοχή στην ενδοϋπηρεσιακή

εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν αρκετές γνώσεις για τις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις (Angelides *et al.*, 2004).

Οι οδηγίες του Υπουργείου σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί στην εφαρμογή ενός μοντέλου αφομοίωσης / acculturation model στο οποίο υπάρχει ανησυχία για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Υπάρχει πολύ λίγη έμφαση στις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την ενσωμάτωση στην τοπική κοινότητα, στην απόκτηση γνώσης και κατανόησης διαφορετικών πολιτισμών, εθνικών και θρησκευτικών ταυτοτήτων. Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα πλησιάζει στα δύο μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης, αφού τα μέτρα που τέθηκαν σε εφαρμογή από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως μέτρα για την υποστήριξη της γλώσσας (ο στόχος είναι η διδασκαλία Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας) και μέτρα για διευκόλυνση της ομαλής ένταξης των ομάδων που έχουν διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες (Martidou-Forsier, 2003, Angelides *et al.*, 2004).

Το ΥΠΠ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να προωθηθεί η συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών στην κυπριακή κοινωνία (Paramichael, 2008). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποκτά τη μορφή των τάξεων υποστήριξης, εντός του σχολείου του δεσπόζοντος ρεύματος. Πέραν της συμμετοχής των μεταναστών μαθητών σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος μαζί με τους ελληνόφωνους, οι πρώτοι παρακολουθούν, επίσης, μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ορισμένες ώρες την εβδομάδα (Hadjitheodoulou-Loizidou και Symeou, 2007). Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ελάχιστη προϋπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η διδασκαλία γλωσσών ή η διδασκαλία στις επιμέρους γλώσσες των μεταναστών, είναι ανύπαρκτη (Ηλία, Βλάμη και Λουκαΐδης, 2009).

Η γλωσσική πολιτική του ΥΠΠ ενισχύει τις κυρίαρχες γλωσσικές νόρμες σε βάρος των μη ελληνόφωνων μαθητών. Ένα τέτοιο είδος γλωσσικής πολιτικής προωθεί την πολιτισμική αφομοίωση μέσα από το πρόγραμμα ομογενοποίησης της γλώσσας. Από την άλλη, το ΥΠΠ διακηρύττει την υποστήριξη της πολιτισμικής πολυμορφίας, με την παροχή του δικαιώματος αποχής από το μάθημα των θρησκευτικών σε μη ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές. Η άποψη ότι η επίσημη πολιτική του ΥΠΠ και η σχολική πραγματικότητα δεν ταυτίζονται, υποστηρίζεται από διάφορους. Παρά το ότι, επισήμως, η πολιτική του κράτους περιλαμβάνει ανθρωπιστικές διακηρύξεις για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικαιοσύνη και ειρήνη, στην πράξη πιστεύεται ότι οι μετανάστες μαθητές είναι απαραίτητο να αφομοιωθούν έτσι ώστε να μη βρίσκονται πια σε μειονεκτική θέση. Εν πρώτοις, ο υπερ-συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος

επιβραδύνει την αλλαγή της διαπολιτισμικής πολιτικής (Angelides *et al.*, 2003· Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007).

Δεδομένου ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων που απορρέουν από τη σχολική μονάδα είναι μάλλον αδύνατη στην Κύπρο, η διαπολιτισμική πολιτική πρέπει να εφαρμοστεί από το ίδιο το κράτος και τον επίσημο φορέα, το ΥΠΠ, από την κορυφή προς τη βάση. Συνεπώς, το ΥΠΠ πρέπει να επεξηγεί επακριβώς το πώς πρέπει να εφαρμόζεται η διαπολιτισμική του πολιτική στη βάση, στην οποία περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί (Τριμικλιιώτης, 2001). Όμως, η υπερφορτωμένη ύλη που επιβάλλει το ΥΠΠ εμποδίζει την ανάπτυξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω χρονικών περιορισμών (Τριμικλιιώτης, 2001· Βασιλείου, 2005· Hajisoteriou, 2010). Συνεχίζοντας, πολλοί ακαδημαϊκοί/ερευνητές σχολιάζουν την παροχή κατάλληλης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας την έλλειψη πηγών, με αποτέλεσμα την ελλιπή τους προετοιμασία και την απουσία καθοδήγησης για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής πολιτικής (Angelides *et al.*, 2003· 2004). Οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα χειρισμού της πολιτισμικής ποικιλότητας στις τάξεις τους (Τριμικλιιώτης, 2001).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν επίσημη εκπαίδευση/επιμόρφωση ή κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, πέρα από σποραδικά σεμινάρια που διοργανώνει το ΥΠΠ. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση βασίζεται στις κεντρικές κρατικές διαδικασίες και όχι σ' αυτές του σχολείου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υπεύθυνο για την παροχή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, διοργανώνει σεμινάρια εκτός σχολικού χώρου, σε μη υποχρεωτική βάση. Η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιορίζεται σε όχι περισσότερα από δύο σεμινάρια ανά ακαδημαϊκό έτος, που λαμβάνουν χώρα συνήθως μόνο στη Λευκωσία, ως την πρωτεύουσα του κράτους.

Οι επικρίσεις αφορούν και στο επίπεδο του σχολείου, με ιδιαίτερη έμφαση στη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία των οικογενειών των μεταναστών και του σχολείου. Όπως πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται, παράγοντες όπως η γλώσσα και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, εμποδίζουν την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Theodorou, 2008). Τα ελληνοκυπριακά σχολεία, όχι μόνο αποτυγχάνουν να συμπεριλάβουν τις οικογένειες των μεταναστών, αλλά και να ενισχύουν την κοινωνική τους περιθωριοποίηση. Πολλοί Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ παράλληλα αποδίδουν την απουσία τους από το σχολείο στα μειονεκτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων (π.χ. κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, μορφωτικό κεφάλαιο και πολιτισμικές καταβολές).

Ο Τριμικλινώτης (2001) επισημαίνει ότι το συγκεντρωτικό σύστημα συνηγορεί κατά της ολοκληρωμένης συμπερίληψης των μεταναστών. Όλα τα σχολεία, ανεξαιρέτως, εφαρμόζουν το ίδιο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, που αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης της Κύπρου. Αν και το Υπουργείο υποστηρίζει την ύπαρξη μιας επαρκώς ανεπτυγμένης διαπολιτισμικής πολιτικής, οι μετανάστες μαθητές εξακολουθούν να βιώνουν τον αποκλεισμό εντός του δημοσίου σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εφαρμόσουν την επίσημη πολιτική που προτείνει το ΥΠΠ.

Η έρευνα στην Κύπρο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι περιορισμένη και έχει κυρίως καλύψει στάσεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσον αφορά στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, παρά το ότι η Κύπρος έχει επηρεαστεί από διάφορες κουλτούρες στο παρελθόν (Panayiotopoulos, C, & Nikolaidou, M., 2007). Η Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) αναφέρουν ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα περιέχει πολλά εθνικιστικά στοιχεία. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι στα σχολικά εγχειρίδια της Γεωγραφίας του Δημοτικού εμφανίζεται το ζήτημα της διάσωσης της πολιτισμικής ταυτότητας του νησιού παρά τη μακρά ιστορία των κατακτήσεων του. Αυτή η αναλλοίωτη διατήρηση προβάλλεται ως τεκμήριο της εγγενούς αξίας του ελληνικού πολιτισμού έναντι των άλλων. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η εισδοχή των ξένων στη σχολεία μας ακολουθήθηκε από μια σειρά από σοβαρά προβλήματα: εθνικισμό, ρατσιστική συμπεριφορά, περιθωριοποίηση μερικών παιδιών καθώς και επιθετική συμπεριφορά (Angelides et. al, 2003). Όπως υποστηρίζεται, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι δημόσιες συζητήσεις κατασκεύασαν και συντηρούν μια αρνητική στερεοτυπική εικόνα για τους μετανάστες, ενισχύοντας έτσι τον αποκλεισμό τους. Τα ΜΜΕ συχνά τους παρουσιάζουν ως απειλή για την εθνική κουλτούρα της Κύπρου, ενώ παράλληλα συνδέουν τα επίπεδα μετανάστευσης με την αύξηση των επιπέδων της ανεργίας και της εγκληματικότητας (Trimikliniotis και Fuliass-Souroulla, 2006).

Οι Angelides, Stylianou και Leigh κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο την πλήρη αφομοίωση των μεταναστών στην κυρίαρχη κουλτούρα. Παρατήρησαν την ανεπάρκεια του ΥΠΠ στη χάραξη εθνικής διαπολιτισμικής πολιτικής και την αδυναμία του να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκή επιμόρφωση στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι ερευνητές επέκριναν την παρουσία εθνικιστικών στοιχείων στα σχολικά εγχειρίδια που διανέμονται από το ΥΠΠ. Ομοίως, τα ευρήματα της Βασιλείου (2005) συμπίπτουν με τα συμπεράσματα της προαναφερόμενης έρευνας. Η Βασιλείου συμπεραίνει ότι αν και το ΥΠΠ έχει αναπτύξει καινοτόμα μέτρα προκειμένου να διαχειριστεί την πολιτισμική ποικιλομορφία, απέτυχε να εισαγάγει αυτές τις πρωτοβουλίες σε όλα τα δημοτικά σχολεία.

Υποστηρίζει επίσης ότι το υπερφορτωμένο πρόγραμμα μαθημάτων που επιβάλλεται από το ΥΠΠ παρεμποδίζει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ερευνώντας την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο επίπεδο του σχολείου, οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007), υποστηρίζουν ότι η ανεπαρκής επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μεταναστών, δυσχεραίνει τη σχολική επιτυχία και τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Ισχυρίζονται ότι η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μεταναστών απαιτεί την παροχή ακαδημαϊκής και συναισθηματικής στήριξης στους μαθητές αυτούς από το σχολείο. Οι ίδιοι, επισημαίνουν επίσης, την έλλειψη πρωτοβουλιών για τη διατήρηση του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών, καθώς και την πίεση για αφομοίωση στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολείου. Κατά παρόμοιο τρόπο, η Theodorou (2008) υποστηρίζει ότι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μεταναστών αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στη σχολική επιτυχία και στη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών. Προσθέτει επίσης ότι αντί να αποδίδεται η ευθύνη για την απουσία συνεργασίας του σχολείου με τους μετανάστες γονείς, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που οδηγούν στην προβληματική αυτή σχέση.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά ζητήματα αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς αρκετών ερευνητών. Τα ευρήματα της Hajisoteriou (2012) μαρτυρούν την έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δυσχεραίνει τις προσπάθειές τους για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Παρόμοια, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανεπάρκεια στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών παρεμποδίζει την πλήρη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών (Papamichael, 2008· Theodorou, 2008). Συνεπώς, υποστηρίζουν την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης εντός της υπηρεσίας, και συχνά εντός του σχολείου (Angelides, Stylianos και Leigh, 2003· Angelides, Stylianos και Leigh, 2004· Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007). Οι υφιστάμενες ερευνητικές αναφορές εντοπίζουν κυρίως τα εμπόδια για τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών στο περιεχόμενο και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (π.χ. συγκεντρωτισμός, κατάρτιση εκπαιδευτικών, υποδομές).

Ο Τριμικλινώτης (2001) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιτρέψει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών πρωτοβουλιών στο μεσο-επίπεδο των σχολείων. Αντίστοιχα, από την έρευνα των Angelides, Stylianos και Leigh (2004, σελ. 313) προκύπτει ότι τα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθητών πρέπει να περιλαμβάνουν «προγράμματα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων». Η χρήση των ανάλογων προγραμμάτων επιφέρει ανάπτυξη στην

ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους μεθόδων εντός διαπολιτισμικών πλαισίων, και ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Επιπλέον, οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) προτείνουν ότι το σχολείο, βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων, οφείλει να προωθήσει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές και τους γονείς τους, ενώ εισηγούνται τη δημιουργία τάξεων στήριξης με σκοπό την προετοιμασία των μεταναστών μαθητών για την εισδοχή τους στο δημόσιο σχολείο. Στην ίδια γραμμή, οι Ηλία, Βλάμη και Λουκαΐδης (2009) εισηγούνται την εισαγωγή της διγλωσσικής εκπαίδευσης ως ευεργετικής διάστασης στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

Η Hajisoteriou (2010), αναφέρει ότι σήμερα η ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, άπτεται της καλής θελήσεως των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στη σημερινή κατάσταση απλοποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα που καλούνται να διδάξουν στους μετανάστες μαθητές. Η Hajisoteriou ισχυρίζεται ότι η αντίδρασή τους είναι αποτέλεσμα της ελλιπούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται επαρκώς, ανταποκρίνονται στην εκπαίδευση των μη Ελληνοκυπρίων, όπως ανταποκρίνονται σε κάθε θεωρούμενο ως μειονεκτούντα μαθητή (Τριμικλινώτης, 2001). Ο Τριμικλινώτης υποστηρίζει επίσης ότι οι χρονικοί περιορισμοί συνηγορούν κατά της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η Βασιλείου (2005) αποκαλύπτει ότι η έλλειψη διδακτικού χρόνου σε συνδυασμό με την απουσία κατάλληλων υποδομών (π.χ. αίθουσες εξοπλισμένες με Η/Υ και νέες τεχνολογίες) εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεσμών και αναλυτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις νέες πολιτικές της διαπολιτισμικότητας είναι επιβεβλημένη. Έτσι, η εκπαίδευση στην Κύπρο εξακολουθεί να διατηρεί έναν εθνικιστικό χαρακτήρα, στηρίζοντας τη διατήρηση μιας ομοιογενούς ελληνοκυπριακής κουλτούρας (Χατζησωτηρίου, 2011).

Διασυναρμολόγηση (Intersectionality)

Η Διασυναρμολόγηση/ Intersectionality έχει προσελκύσει την προσοχή των ακαδημαϊκών από το 1990. Αναφέρεται σε πτυχές της ταυτότητας και πώς αυτές αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την ισότητα. Η Διασυναρμολόγηση αντί να εξετάζει το φύλο, τη φυλή, την τάξη και το έθνος ως ξεχωριστές κοινωνικές ιεραρχίες, εξετάζει πώς αμοιβαία οικοδομούν το ένα το άλλο ή με τα λόγια του κοινωνιολόγου Stuart Hall, πώς «συναρμολογούν» το ένα το άλλο (Slack, 1996). Η σύγχρονη αρθρογραφία που αναπτύσσει αναλύσεις

διασυναρμολόγησης, εισηγείται ότι συγκεκριμένες ιδέες και πρακτικές βγαίνουν στην επιφάνεια επανειλημμένα διαμέσου πολλαπλών συστημάτων καταπίεσης και υπηρετούν ως εστιακά σημεία ή προνομιούχες κοινωνικές τοποθετήσεις γι' αυτά τα διαπλεκόμενα συστήματα.

Ο όρος Intersectionality/ Διασυναρμολόγηση εισήχθη από την Kimberle Crenshaw (1989), όταν συζήτησε θέματα απασχόλησης των έγχρωμων γυναικών στην Αμερική. Την προσκάλεσαν να εισάγει την ιδέα της Διασυναρμολόγησης πριν από ένα ειδικό συνέδριο στο θέμα στη Γένοβα κατά τη διάρκεια ενός προκαταρκτικού συνεδρίου στο Παγκόσμιο Συνέδριο κατά του Ρατσισμού το Σεπτέμβριο του 2001, στη Νότιο Αφρική. Στις 23 Απριλίου 2002, στην 58^η συνεδρία της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η απόφαση για τα ανθρώπινα δικαιώματα των γυναικών ανέφερε στην πρώτη παράγραφο ότι "...αναγνώρισε τη σημαντικότητα της εξέτασης της Διασυναρμολόγησης των πολλαπλών μορφών διάκρισης, περιλαμβάνοντας τις βασικές αιτίες από μια προοπτική φύλου" (Resolution E/ CN.4/2002/L.59). Η Crenshaw (1991) επισημαίνει ότι η εστίασή της στη Διασυναρμολόγηση της φυλής και του φύλου τονίζει μόνο την ανάγκη για υπολογισμό των πολλαπλών πεδίων της ταυτότητας όταν σκεφτόμαστε πως δομείται ο κοινωνικός κόσμος.

Μια βασική υπόθεση σε κάθε θεωρία για τη Διασυναρμολόγηση είναι ότι οι διαπλεγμένοι άξονες ορίζονται σε σχέση η μια με την άλλη. Η θεωρητική βάση για τη Διασυναρμολόγηση αναπτύχθηκε από την έρευνα της παραγωγής και αναπαραγωγής των ανισοτήτων, της ηγεμονίας και της καταπίεσης (Shields, 2008). Το πλαίσιο της Διασυναρμολόγησης δίνει έμφαση στις ποιοτικές διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές διαπλεκόμενες θέσεις. Όπως υποστηρίζει η Shields (2008), η Διασυναρμολόγηση αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα της ζωής. Τα γεγονότα της ζωής αποκαλύπτουν ότι δεν υπάρχει μια κατηγορία ταυτότητας που ικανοποιητικά περιγράφει πώς ανταποκρινόμαστε στο κοινωνικό μας περιβάλλον ή ανταποκρινόμαστε από τους άλλους.

Η Crenshaw (1991) διαφοροποίησε την οργανική Διασυναρμολόγηση από την πολιτική Διασυναρμολόγηση. Η οργανική Διασυναρμολόγηση αντικατοπτρίζει τους τρόπους με τους οποίους το νομικό επίπεδο ή οι κοινωνικές ανάγκες του ατόμου τον περιθωριοποιούν, ειδικότερα εξαιτίας της σύγκλισης των επιπέδων της ταυτότητας. Η οργανική Διασυναρμολόγηση αναφέρεται:

...στους τρόπους με τους οποίους η θέση των έγχρωμων γυναικών στη Διασυναρμολόγηση της φυλής και του φύλου κάνει την πραγματική εμπειρία της εγχώριας βίας, βιασμού και επανορθωτικής αναδόμησης ποιοτικά διαφορετική από αυτή των λευκών γυναικών (Crenshaw, 1991).

Η πολιτική Διασυναρμολόγηση τονίζει τις διαφορετικές και πιθανά συγκρουόμενες ανάγκες και στόχους από τις αντίστοιχες ομάδες από τις οποίες ένα άτομο παίρνει της ταυτότητά του/της. Η πολιτική Διασυναρμολόγηση σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο:

...οι φεμινιστικές, και οι αντιρατσιστικές πολιτικές έχουν λειτουργήσει ως δίδυμο ποδήλατο για να περιθωριοποιήσουν το θέμα της βίας ενάντια στις έγχρωμες γυναίκες (Crenshaw, 1991).

Άλλοι φεμινιστές που έχουν χρησιμοποιήσει την ανάλυση Διασυναρμολόγησης με ένα συστατικό τρόπο ήταν γενικά πιο προσεκτικοί στο να ξεχωρίσουν διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης (Anthias & Yuval – Davies, 1983, 1992). Οι κοινωνικές διαιρέσεις αφορούν μακροάξονες της κοινωνικής δύναμης αλλά περιλαμβάνουν και πραγματικούς, συγκεκριμένους ανθρώπους. Οι κοινωνικές διαιρέσεις έχουν οργανικές, διαπροσωπικές, πειραματικές και αναπαραστατικές μορφές, και αυτό επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους διατυπώνουμε θεωρία αλλά ταυτόχρονα και τους τρόπους με τους οποίους θεωρητικοποιούμε τις συνδέσεις ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα. Με άλλα λόγια, σε συγκεκριμένα ιδρύματα και οργανισμούς, όπως οι νόμοι του κράτους και τα γραφεία/ αντιπροσωπείες του κράτους, οι εμπορικές οργανώσεις, οι εθελοντικοί οργανισμοί και η οικογένεια. Επιπρόσθετα, περιλαμβάνουν συγκεκριμένη δύναμη και αισθηματικές σχέσεις ανάμεσα σε πραγματικούς ανθρώπους, δρώντας ανεπίσημα και / ή στους ρόλους τους ως φορείς/ πράκτορες συγκεκριμένων κοινωνικών θεσμών και οργανισμών (Yuval-Davis, 2006).

Κοινωνικές διαιρέσεις υπάρχουν επίσης και στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν υποκειμενικά την καθημερινή ζωή τους όσον αφορά την ένταξη και τον αποκλεισμό, τη διάκριση και τη μειονεξία, συγκεκριμένες φιλοδοξίες και συγκεκριμένες ταυτότητες. Σημαντικά, αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο τι σκέφτονται για τον εαυτό τους και τις κοινότητές τους αλλά και τις στάσεις τους και προκαταλήψεις τους έναντι των άλλων. Τέλος υπάρχουν και στο επίπεδο της αναπαράστασης, εκφραζόμενο σε εικόνες και σύμβολα, κείμενα και ιδεολογίες, συμπεριλαμβανομένων αυτών που έχουν να κάνουν με τη νομοθεσία (Yuval-Davis, 2006).

Μια προοπτική Διασυναρμολόγησης απαιτεί να μελετηθούν οι κατηγορίες ταυτότητας σε σχέση η μια με την άλλη – τα γεγονότα της Διασυναρμολόγησης στο ατομικό, στο διαπροσωπικό και το οργανικό επίπεδο μας αναγκάζουν να το κάνουμε αυτό. Την ίδια στιγμή πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με τα συγκεκριμένα ιστορικά και συγκειμενικά χαρακτηριστικά των κατηγοριών ταυτότητας του ατόμου. Ο Risman (2004) επισημαίνει ότι η φυλή και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, πάντα διαπλέκονται ως

άξονες της κυριαρχίας, αλλά οι κοινωνικές διαδικασίες που τις δημιουργούν και τις διατηρούν δεν είναι απαραίτητα ταυτόσημες.

Ο συγκεκριμένος ορισμός «Intersectionality» ποικίλει ανάλογα με το περιεχόμενο της έρευνας αλλά υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στους ορισμούς που είναι ότι «οι κοινωνικές ταυτότητες που εξυπηρετούν ως οργανωτικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων αμοιβαία συγκροτούν, ενδυναμώνουν και ενστερνίζονται το ένα το άλλο» (Shields, 2008, σ.302). Με το «αμοιβαία συγκροτούν», ο Shields (2008), εννοεί ότι μια κατηγορία ταυτότητας, όπως το φύλο, παίρνει το νόημα της σαν κατηγορία σε σχέση με μια άλλη κατηγορία. Με το «ενδυναμώνουν» εννοεί ότι η δημιουργία και διατήρηση των κατηγοριών ταυτότητας είναι μια δυναμική διαδικασία στην οποία το άτομο από μόνο του εμπλέκεται ενεργά. Με το «ενστερνίζονται» εννοεί ότι οι ταυτότητες σε μια κατηγορία αντικρίζονται ως τεκμήρια ή βασικά μέσα από τους φακούς μιας άλλης κατηγορίας. Είναι επίσης ευρέως αποδεκτό ότι οι διαπλοκές δημιουργούν ταυτόχρονα καταπίεση και ευκαιρία (Baca Zinn and Thornton Dill, 1996). Με άλλα λόγια με το να είσαι στην πλεονεκτούσα θέση προσφέρει περισσότερα από την αποφυγή του μειονεκτήματος ή της καταπίεσης ανοίγοντας την πρόσβαση σε αμοιβές, κοινωνική υπόσταση, και ευκαιρίες που δεν είναι διαθέσιμες σε άλλες διαπλοκές. Ακόμη, μια διαπλεκόμενη θέση μπορεί να είναι μειονεκτούσα σε μια ομάδα, αλλά πλεονεκτούσα σε μια άλλη ομάδα.

Όπως εξηγούν οι Gregoriou & Christou (2011),

Intersectionality/ Η Διασυναρμολόγηση είναι ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις πολλαπλές, πολύπλευρες και διασταυρωμένες πραγματικότητες και κοινωνικές ανισότητες της μετανάστευσης ως μια εμπειρία φύλου. Εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους το φύλο, η φυλή και η εθνικότητα διαπλέκονται στα συγκεκριμένα της μετανάστευσης, οι ερευνητές μπορούν να σκιαγραφήσουν νέες μορφές περιθωριοποίησης καθώς και νέες θέσεις για δράση. Η εφαρμογή της Διασυναρμολόγησης στις έρευνες για τη μετανάστευση δημιουργεί την ανάγκη να επαναπροφέρουμε και να υπερτονίσουμε το νόημα της Διασυναρμολόγησης πέρα από μια προσθετική κατανόηση των περιθωριοποιήσεων και των ταυτοτήτων (σελ.5).

Η ανάλυση με τη μέθοδο της Διασυναρμολόγησης έχει εισαχθεί στο λόγο για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως μέρος της κυρίαρχης τάσης για το φύλο, για να ληφθεί υπόψη όλη η ποικιλία των εμπειριών των γυναικών και με σκοπό να προωθήσουν την ενδυνάμωση των γυναικών (Center for Women's Global Leadership, 2001). Όπως υποστηρίζει το σύντομο άρθρο για τη Διασυναρμολόγηση, της Εργαζόμενης Ομάδας για τις Γυναίκες και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του κέντρου για την Παγκόσμια Αρχηγία των Γυναικών, αναπτύσσοντας νέες και επαυξάνοντας τις υπάρχουσες μεθοδολογίες για να αποκαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους οι πολλαπλές ταυτότητες συγκλίνουν για να δημιουργήσουν και να επιδεινώσουν την υποταγή των γυναικών είναι κρίσιμες.

Αυτές οι μεθοδολογίες δε θα υπογραμμίσουν μόνο τη σημαντικότητα της Διασυναρμολόγησης της φυλής, της εθνικότητας, της κάστας, την κατάσταση πολιτότητας για περιθωριοποιημένες γυναίκες κλπ. αλλά εξυπηρετεί στο να τονίσει τη συνολική ποικιλία της εμπειρίας των γυναικών (Center for Women's Global Leadership, 2001:1).

Η μεθοδολογία της διασυναρμολόγησης έχει τέσσερις ξεχωριστές συνιστώσες:

1. Συλλογή δεδομένων, που εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα των δεδομένων κατάργησης των φυλετικών διαχωρισμών των διαφόρων κοινωνικών, νομικών και ταυτοτήτων κατηγοριών των γυναικών.
2. Ανάλυση συγκειμένου, που θα προκαλούσε κάτω από τη μια ταυτότητα να ανακαλύψει άλλες ταυτότητες που μπορεί να υπάρχουν και να συνεισφέρουν στην κατάσταση της μειονεξίας.
3. Διαπλεκόμενη ανασκόπηση των πολιτικών πρωτοβουλίας και των συστημάτων εφαρμογής όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται από διαφορετικές διαπλεκόμενες ταυτότητες.
4. Εφαρμογή των πρωτοβουλιών διαπλεκόμενης πολιτικής βασισμένοι στα πιο πάνω. (Center for Women's Global Leadership, 2001).

Σύμφωνα όμως με τη Yuval-Davis (2006) αυτό που είναι σημαντικό στη Διασυναρμολόγηση είναι να αναλυθούν πώς συγκεκριμένες θέσεις και ταυτότητες και πολιτικές αξίες κατασκευάζονται και αλληλοσχετίζονται και επηρεάζουν το ένα το άλλο σε συγκεκριμένες τοποθεσίες και συγκείμενα. Το ίδιο σημαντικό αποτελεί μια εξέταση των συγκεκριμένων τρόπων με τον οποίο διαφορετικοί διαχωρισμοί εμπλέκονται. Ένας δεν μπορεί να υποθέσει την ίδια επίδραση κάθε φορά και συνεπώς η διερεύνηση των συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών διαδικασιών που εμπλέκονται σε κάθε ιστορική στιγμή είναι σημαντική. Σύμφωνα με τη Yuval-Davis (2006), το βασικό σημείο της ανάλυσης της Διασυναρμολόγησης δεν είναι να βρεις «διάφορες ταυτότητες κάτω από μια» αλλά να αναλύσεις τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους διαφορετικές κοινωνικές διαιρέσεις είναι με συγκεκριμένο τρόπο μπλεγμένες και δομούνται η μια από την άλλη και πώς σχετίζονται με πολιτικές και υποκειμενικές δομήσεις των ταυτοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

Μεθοδολογία

Ο σκοπός της έρευνας είναι διπλός:

α) να διερευνήσει αν υπάρχει παραπρόγραμμα σε σχέση με τους δηλωμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

β) να διερευνήσει το ρόλο του παραπρογράμματος στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών (Ελληνοκυπρίων και άλλης εθνικότητας μαθητών/τριών), τη διδακτική συμπεριφορά, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, απέναντι σε Ελληνοκύπριους και άλλης εθνικότητας μαθητές/τριες. Παράλληλα, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο (αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι και γιατί), και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους (αν χρησιμοποιούν ναι ή όχι και τους λόγους μη εφαρμογής διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων).

Για να εξεταστεί ο σκοπός αυτός, ακολουθήθηκε κατάλληλος ερευνητικός σχεδιασμός ο οποίος περιγράφεται στο κεφάλαιο αυτό. Συγκεκριμένα, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων, η κωδικοποίηση των δεδομένων, η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας και οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας έγινε έρευνα επισκόπησης με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης σε όλη την ελεύθερη Κύπρο και μελέτη περίπτωσης με την πραγματοποίηση 61 παρακολουθήσεων σε τάξεις σε δημοτικό σχολείο φοίτησης αλλόγλωσσων στην Κύπρο. Τα ερωτηματολόγια αποκαλύπτουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις και οι παρατηρήσεις στην τάξη παρουσιάζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1996) η εύρεση γενικεύσιμων δεδομένων αναφορικά με μεταβλητές που ενδεχομένως να επηρεάζουν μια άλλη γίνεται με ποσοτικά δεδομένα. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς έγινε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Μέσα όμως από το ερωτηματολόγιο έγινε συλλογή και ποιοτικών δεδομένων μέσα από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου όπου οι εκπαιδευτικοί έκφραζαν τις απόψεις τους.

Με την πραγματοποίηση των παρακολουθήσεων, ως μέθοδος έρευνας ακολουθήθηκε η μελέτη περίπτωσης (case-study), σε μικροεπίπεδο, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι η ευελιξία της και αποτελεί τον ιδεατό τύπο μεθοδολογικής προσέγγισης στην περίπτωση μελέτης μιας νέας κατάστασης, για τις ανάγκες της οποίας ένας στεγανός μεθοδολογικός σχεδιασμός δεν είναι εφικτός (Robson, 1993). Παρέχει λοιπόν τη δυνατότητα διερεύνησης της συνθετότητας και του βάθους του φαινομένου, με τη χρήση πολλαπλών τεχνικών και την προοπτική διερεύνησης νέων υποθέσεων.

Σύμφωνα με τον Yin (1989), «η περιπτωσιακή μελέτη είναι μια εμπειρική έρευνα που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό της πλαίσιο όταν τα σύνορα ανάμεσα στο φαινόμενο και το πλαίσιο δεν είναι καθαρά εμφανή και στην οποία χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές δεδομένων» (σελ.23). Ο σκοπός είναι να εξερευνήσουν σε βάθος και να αναλύσουν εντατικά τα πολύπλοκα φαινόμενα που αποτελούν τον κύκλο ζωής της μονάδας (π.χ. παιδί, τάξη, σχολείο) που γενικεύουν ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα (π.χ. μαθητής). Μια μελέτη περίπτωσης δε χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα αλλά ιδιαιτερότητα. Δηλαδή, μια περιπτωσιακή μελέτη χαρακτηρίζεται από λογικό ειρμό, άρα μπορείς να συνδέσεις την περίπτωση με άλλες του είδους της. Στην καρδιά της μελέτης περίπτωσης βρίσκεται η παρατήρηση.

Η έρευνα συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές τόσο στη συλλογή όσο και στην ανάλυση των δεδομένων. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και ο συνδυασμός τεχνικών βασίζεται σε μια λογική επιχειρημάτων που στόχο έχει να εξασφαλίσει την αξιοπιστία των παρατηρήσεων και μετρήσεων και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση του φαινομένου θεωρείται η χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές, έτσι ώστε η τριγωνοποίηση των μέσων να αυξήσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Κυριακίδης, 2000). Επίσης, η επαναληπτικότητα των παρατηρήσεων περιορίζει την υποκειμενικότητα της κρίσης. Η ποσοτική ανάλυση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων φανερώνει το πλήθος των δηλώσεων και παρατηρήσεων στις ομάδες των προσώπων και μεταξύ διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων, ενώ η ποιοτική ανάλυση προσδιορίζει τη φύση των φαινομένων, τα αίτια και τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των αλλαγών και των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κάθε επίπεδο προσθέτοντας στο ερμηνευτικό εγχείρημα της αλλαγής.

Συνοψίζοντας, η δυνατότητα χρήσης ποικίλων τεχνικών συλλογής δεδομένων, καθώς και ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων, δίνει τη δυνατότητα στην περιπτωσιακή μελέτη να ξεπεράσει προβλήματα εξασφάλισης της εγκυρότητας και να

προβεί στην όσο το δυνατόν ρεαλιστικότερη αποτύπωση και ερμηνεία της πραγματικότητας (Robson, 1993). Με τον τρόπο αυτό επιτρέπει την πρόβλεψη, την αξιολόγηση και τη γενίκευση εν αντιθέσει με άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για κατανόηση ή απλή περιγραφή (Sturman, 1999· Lancy, 1993).

Για τη συλλογή δεδομένων που αφορούσαν την ύπαρξη του παραπρογράμματος στην τάξη, κρίθηκε σκόπιμο να συλλεχθούν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με παρακολούθησεις μαθημάτων. Τα ποιοτικά δεδομένα αφορούσαν συγκεκριμένα σχόλια εκπαιδευτικών και μαθητών ενώ τα ποσοτικά, τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων στοιχείων του παραπρογράμματος στη διδασκαλία σε κάθε μάθημα. Η επιλογή αυτή σκόπευε στο να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία, ώστε να αναζητηθούν στη συνέχεια πιθανές σχέσεις με τα υπόλοιπα ποσοτικά δεδομένα που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς.

Καθορισμός Πληθυσμού - Δείγμα της Έρευνας

Καθορισμός πληθυσμού της έρευνας. Με βάση το σκοπό της έρευνας, ο πληθυσμός της είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου για το ερώτημα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που φοιτούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου, σε ότι αφορά το παραπρόγραμμα στην αίθουσα διδασκαλίας/ τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων προσώπων στην αίθουσα διδασκαλίας.

Όσον αφορά στην έρευνα επισκόπησης, στάλθηκαν 700 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία στις επαρχίες Πάφου, Λεμεσού, Λευκωσίας και Λάρνακας (ύπαιθρο και πόλεις) και από αυτά συγκεντρώθηκαν 424 συμπληρωμένα. Η επιλογή των σχολείων στηρίχθηκε στην βολική δειγματοληψία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική. Έτσι, το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «βολικό» («convenience sampling», Cohen & Manion, σ. 88). Το δείγμα αυτό δίνει ενδείξεις για την τάση του συγκεκριμένου πληθυσμού. Το δείγμα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες, από 1 μέχρι 30 χρόνια υπηρεσίας, απλοί δάσκαλοι, βοηθοί διευθυντές και διευθυντές.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιείται και σκόπιμη δειγματοληψία. Στις ποιοτικές έρευνες η δειγματοληψία είναι σκόπιμη με την έννοια ότι το δείγμα πρέπει να είναι πλούσιο σε πληροφορίες για το θέμα που ενδιαφέρει τον/ την ερευνητή/ τρια (Patton, 1990· Denzin & Lincoln, 1998). Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από πέντε συνολικά εκπαιδευτικούς. Για τη μελέτη του παραπρογράμματος σε σχολεία φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών επιλέχθηκε ένα σχολείο με 342 μαθητές όπου το ένα τρίτο από αυτούς είναι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) και Αλλόγλωσσοι (από Ρουμανία,

Βουλγαρία, Μολδαβία, Συρία, Ρωσία, Γεωργία, Ιράκ, Αγγλία, Ν. Αφρική, Τουρκία, Αγγλία, Γερμανία). Ακόμη στο σχολείο αυτό δίνονται αρκετές περιόδους (14) ενισχυτικής διδασκαλίας στα παιδιά μεταναστών για να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Σε αυτό το σχολείο επιλέγησαν πέντε εκπαιδευτικοί που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν σε τμήματα Ε' και Στ' δημοτικού συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού. Η επιλογή του δείγματος αυτού ήταν ευκαιριακή, επιλογή εθελοντών εκπαιδευτικών (convenience sampling, Cohen & Manion, 2000), αφού τα 5 τμήματα που έγιναν οι παρακολουθήσεις προήλθαν με βάση την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας στους εκπαιδευτικούς αλλά και στο σχολείο. Ταυτόχρονα, η δειγματοληψία στην περίπτωση του σχολείου είναι και κριτηριακή εφόσον εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας για πολυπολιτισμικό σχολείο. Με την έγκριση του διευθυντικού προσωπικού, έγιναν 61 παρακολουθήσεις διδασκαλιών του κάθε εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα, σε 3 τμήματα Ε' και 2 τμήματα Στ' τάξης (5 εκπαιδευτικοί). Αναλυτικότερα, έγιναν 13 παρακολουθήσεις στο Στ'2, 12 στο Στ'1, 12 στο Ε'1, 12 στο Ε'2 και 12 στο Ε'3. Στο Στ'2 υπήρχαν 10 Ελληνοκύπριοι, 3 Αγγλόφωνοι, 3 Ευρωπαίοι, 1 Αθίγγανος και καθόλου Κούρδοι. Στο Στ'1 υπήρχαν 13 Ελληνοκύπριοι, 2 Αγγλόφωνοι, 6 Ευρωπαίοι, 1 Κούρδος και καθόλου Αθίγγανοι. Στο Ε'1 υπήρχαν 12 Ελληνοκύπριοι, καθόλου Αγγλόφωνοι, 6 Ευρωπαίοι, καθόλου Κούρδοι και 1 Αθίγγανος. Στο Ε'2 υπήρχαν 9 Ελληνοκύπριοι, καθόλου Αγγλόφωνοι, 5 Ευρωπαίοι, 1 Κούρδος και καθόλου Αθίγγανοι. Στο Ε'3 υπήρχαν 10 Ελληνοκύπριοι, 2 Αγγλόφωνοι, 2 Ευρωπαίοι, 1 Κούρδος και 1 Αθίγγανος. Οι εκπαιδευτικοί των Στ' τάξεων ήταν 2 άντρες βοηθοί διευθυντές. Οι εκπαιδευτικοί των Ε' τάξεων ήταν ένας δάσκαλος με 8 χρόνια υπηρεσίας και μία δασκάλα με 20 χρόνια υπηρεσίας. Οι δάσκαλοι των Στ' τάξεων και ο δάσκαλος της Ε' τάξης ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού την περίοδο που έγινε η έρευνα.

Κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν μόνο «δάσκαλοι τάξης» διότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί αυτοί περνούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε μια τάξη και ως εκ τούτου έχουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Δάσκαλοι τάξης ορίζονται οι δάσκαλοι που διδάσκουν Ελληνικά και Μαθηματικά (σύνολο τουλάχιστον 12 περιόδους από τις 35 που τα παιδιά είναι στο σχολείο). Οι περισσότερες παρακολουθήσεις έγιναν κατά τη διδασκαλία των Ελληνικών και των Μαθηματικών και οι λιγότερες στη Γεωγραφία, Ιστορία και Αγγλικά.

Σημειώνεται ότι τόσο οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα όσο και οι γονείς τους είχαν ενημερωθεί σχετικά με το σκοπό και το περιεχόμενο της και τους είχε τονιστεί ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Είχε εξασφαλιστεί η γραπτή συγκατάθεσή των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους, καθώς και η σχετική άδεια διεξαγωγής

έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της. Λόγω της απουσίας ερευνητικών εργαλείων, δημιουργήθηκαν τα δύο εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, για τους σκοπούς της έρευνας αναπτύχθηκαν ένα ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών και μια κλείδα παρατήρησης. Για την ανάπτυξη των πιο πάνω εργαλείων η ερευνήτρια βασίστηκε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για το παραπρόγραμμα αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Παράρτημα Α δίνεται η κλείδα παρακολούθησης και το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.

Για τον έλεγχο των εργαλείων, κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 δόθηκαν 20 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκαν 5 παρακολουθήσεις. Με βάση αυτή τη μελέτη περίπτωσης έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις στα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικού και στην κλείδα παρατήρησης ώστε να είναι κατανοητά και η κλείδα παρατήρησης να μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί.

Ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 25 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν κάποια προσωπικά στοιχεία (π.χ. φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, οργανική θέση, επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εργασία σε σχολεία π.χ. με αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες). Στο δεύτερο μέρος οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια απάντηση που περιγράφει καλύτερα την αντίδρασή τους σε κάθε δήλωση βάζοντας σε κύκλο ένα από τους αριθμούς 1-6 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Μάλλον Διαφωνώ, 4=Μάλλον Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ και 6=Συμφωνώ απόλυτα). Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αφορούν (α) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα (Τουρκοκύπριοι-Αθίγγανοι, Τουρκόφωνοι-Κούρδοι, Αγγλόφωνοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι) και σε σχέση με το φύλο τους (πόσο συνεργάζονται, πόσο ικανοποιητικά μαθαίνουν, αν είναι βίαιοι, ποια η συμπεριφορά έξω από την τάξη, αν είναι πειθαρχημένοι), (β) τις αντιλήψεις τους σχετικά με εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση (π.χ. γονείς), (γ) τις αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και (δ) την ανάγκη εκ μέρους των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τρίτο μέρος αναφέρουν αν είναι ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους

αλλόγλωσσους μαθητές στην Κύπρο, κι αν όχι γιατί, αναφέρουν αν χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους και ποιες, και αν όχι τους λόγους που δεν τις χρησιμοποιούν (Βλέπε Παράρτημα Α).

Η κλείδα παρατήρησης 1 χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν (α) οι σχέσεις μεταξύ των Ελληνοκυπρίων μαθητών και μαθητριών με τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν άλλη εθνικότητα, (β) οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-μαθητριών είτε Ελληνοκυπρίων είτε άλλης εθνικότητας και (γ) οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές και μαθήτριες άλλης εθνικότητας. Οι κατηγορίες που τέθηκαν στην κλείδα παρατήρησης βασίστηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη διαπολιτισμικότητα και το παραπρόγραμμα. Στο πρώτο μέρος της κλείδας παρατήρησης καταγραφόταν η τάξη, το μάθημα, το θέμα και η ημερομηνία. Στο δεύτερο μέρος της κλείδας υπήρχε το σχεδιάγραμμα της τάξης και καταγράφηκε, σε κάθε παρακολούθηση, για κάθε μαθητή/ τρια που βρισκόταν στην τάξη πόσες φορές έπαιρνε το λόγο, αν στέλλονταν υποτιμητικά ή ενθαρρυντικά μηνύματα (λεκτικά και μη λεκτικά) στο πρόσωπό του από τον/ την εκπαιδευτικό, αν ο ίδιος απειθαρχούσε στην τάξη, αν συνεργαζόταν με άλλους μαθητές αλλά και αν δεχόταν αρνητικά σχόλια από άλλους μαθητές/ τριες. Πιο κάτω δίνονται οι ορισμοί γι' αυτές τις κατηγορίες.

Ορισμοί:

1. Λόγος: Πόσες φορές συμμετέχει στο μάθημα που παρακολουθείται ένας μαθητής/ μια μαθήτρια: α) απαντά σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, β) υποβάλλει ερωτήσεις για το μάθημα ή για θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του μαθήματος.

2. α) Υποτιμητικά μηνύματα: Όταν μέσα από τα λόγια του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι ο ίδιος δε σέβεται τον/την μαθητή/ τρια αλλά τον/ την υποτιμά (π.χ. μη μιλάς, δεν ξέρεις, σιωπή εσύ).

β) Θετική ανατροφοδότηση/ μηνύματα: Όταν μέσα από τα λόγια του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι ο ίδιος σέβεται το/ την μαθητή/ τρια και τον/ την ενθαρρύνει. (π.χ. μπράβο, συνέχισε, πολύ καλή προσπάθεια)

3. Απειθαρχία: Περιλαμβάνει: α) Λεκτική παρενόχληση (ομιλία, ειρωνικό σχόλιο), β) Λεκτική παρενόχληση σοβαρής μορφής (π.χ. βρίζει χυδαία), γ) Σωματική παρενόχληση χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τους άλλους, δ) Σωματική παρενόχληση η οποία θέτει σε κίνδυνο τους άλλους.

4. Συνεργασία: Οι μαθητές συνεργάζονται α) αυτόβουλα, β) μετά από παρότρυνση του/ της εκπαιδευτικού.

5. Αρνητικά Σχόλια: Ειρωνικά σχόλια, κοροϊδίες από άλλους συμμαθητές/ τριες (π.χ. δεν ξέρεις εσύ, σταμάτα να μιλάς).

Στο τρίτο μέρος καταγράφονταν κάποια επιπρόσθετα σχόλια από τον ερευνητή που αφορούσαν στοιχεία του παραπρογράμματος. Οι παρατηρήσεις έγιναν όλες από έναν παρατηρητή ώστε να υπάρχει συνέπεια. Δε χρησιμοποιήθηκε δεύτερος παρατηρητής για πρακτικούς λόγους.

Τα πιο πάνω δεδομένα της κλείδας παρακολούθησης 1 μεταφέρονταν συγκεντρωτικά σε μια άλλη κλείδα παρακολούθησης 2 που περιλάμβανε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος είχε δηλώσεις για τους πιο κάτω τομείς: α) Λεκτική Επικοινωνία, β) Μεθοδολογία, γ) Κίνητρα Μάθησης, δ) Σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ε) Πειθαρχία, ζ) Σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών και η) Το φυσικό περιβάλλον. Το δεύτερο μέρος αφορά στα υλικά και τις εικόνες που υπάρχουν στην τάξη, την ύπαρξη ομάδων, τη χρήση διαφοροποίησης και συνεργασίας στην τάξη και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Η μεταφορά των δεδομένων από τη μια κλείδα στην άλλη εξυπηρετούσε τους σκοπούς της έρευνας. Στόχος ήταν να μεταφερθούν τα δεδομένα με τέτοιο τρόπο που να αντικατοπτρίζεται το φύλο και η εθνικότητα των παιδιών σε κάθε καταγραφή. Ενώ δηλαδή στην τάξη καταγραφόταν στην κλείδα 1 η συμπεριφορά που παρατηρόταν στο σχεδιάγραμμα των μαθητών της τάξης, στην κλείδα 2 η παρατηρούμενη συμπεριφορά μεταφερόταν ώστε να δείχνει σε ποια ομάδα μαθητών αντιστοιχούσε η συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά του/ της (επίδοση υπήρχε μόνο για Ελληνοκύπριους). Οι κατηγορίες για κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά στην κλείδα 2 είναι Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση (Αγόρια/ Κορίτσια), Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση (Αγόρια/ Κορίτσια), Αθίγγανοι (Αγόρια/ Κορίτσια), Κούρδοι (Αγόρια/ Κορίτσια), Ευρωπαίοι (Αγόρια/ Κορίτσια), Αγγλόφωνοι (Αγόρια/ Κορίτσια).

Λιαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιεί τη δομή εργασίας του παραδοσιακού διδακτικού σχεδιασμού ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation) (Kelly, Baek, Lesh & Bannan-Ritland, 2008). Οι φάσεις διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάζονται και αναλύονται στη συνέχεια εκτενέστερα.

Πρώτη φάση. Η πρώτη φάση της έρευνας περιλάμβανε την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για εντοπισμό του προβλήματος. Με βάση την ανάλυση του προβλήματος, διατυπώθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακολούθως, έγινε εκτεταμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ώστε να γραφτεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Το θεωρητικό πλαίσιο αποτελεί τη βάση για τη δεύτερη φάση της έρευνας

που αφορά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των εργαλείων που χρειάζονται για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

Δεύτερη φάση. Η δεύτερη φάση της έρευνας περιλάμβανε το σχεδιασμό των εργαλείων με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία για το παραπρόγραμμα και τη διαπολιτισμικότητα. Εφόσον δεν υπήρχε ερωτηματολόγιο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας, δημιουργήθηκε νέο με βάση τη βιβλιογραφία. Στην απουσία μιας υφιστάμενης κλείδας παρατήρησης που να αφορά καθαρά τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών στην τάξη που να προωθούν το παραπρόγραμμα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αναπτύχθηκε κλείδα παρατήρησης βασισμένη στην υφιστάμενη βιβλιογραφία για το παραπρόγραμμα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Βλέπε Παράρτημα Α).

Τρίτη φάση. Η τρίτη φάση της έρευνας αφορά την εφαρμογή/την υλοποίηση της έρευνας. Κατά την σχολική χρονιά 2013-2014 εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία της Κύπρου από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Η εφαρμογή της έρευνας έγινε σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τη συλλογή δεδομένων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους αλλόγλωσσους, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και την ανάγκη τους για επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, εξασφαλίστηκε πρόσβαση σε δημοτικά σχολεία σε όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τη συλλογή δεδομένων μέσα από 61 παρακολουθήσεις σε τάξεις σε πολυπολιτισμικό σχολείο.

Τέταρτη φάση. Στην τέταρτη φάση της έρευνας, γίνεται αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνας, ώστε να δώσουν απάντηση στο πρόβλημα που εντοπίστηκε από τη βιβλιογραφία και το οποίο αφορά στη διερεύνηση του παραπρογράμματος στο πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο.

Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων. Ο Πίνακας 3.1 παρουσιάζει συνοπτικά τις τεχνικές ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την απάντηση του κάθε ερευνητικού ερωτήματος της εργασίας, καθώς και το μέσο συλλογής δεδομένων.

Πίνακας 3. 1

Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων με βάση τα Ερευνητικά Ερωτήματα Ερευνητικό Ερώτημα Μέσα Συλλογής Δεδομένων - Τεχνική Ανάλυσης Δεδομένων

<i>Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων με βάση τα Ερευνητικά Ερωτήματα</i> Ερευνητικό Ερώτημα	Μέσα Συλλογής Δεδομένων	Τεχνική Ανάλυσης Δεδομένων
1. Ποια είναι η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη (συμμετοχή σε δραστηριότητες, διακοπή μαθήματος από αταξίες) και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;	Κλείδα παρατήρησης	Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA)
2. Ποια είναι η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;	Κλείδα παρατήρησης	Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA)
3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία στην τάξη;	Κλείδα παρατήρησης	Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA) Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test of independent samples) Σύγκριση του μέσου όρου δύο ανεξάρτητων δειγμάτων με στόχο τον έλεγχο αν οι μέσοι όροι δύο πληθυσμών είναι ίσοι
4. Ποια είναι η συμπεριφορά των Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών απέναντι στους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα;	Κλείδα παρατήρησης	Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA)

<p>5.α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετική εθνικότητα (τσακώνονται, θέλουν να μάθουν, είναι απομονωμένοι, είναι βίαιοι, είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει, αδικούνται, είναι συνήθως αδύνατοι, είναι καλοί σε κάποια μαθήματα);</p>	<p>Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (EFA: Exploratory Factor Analysis) Χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής για περιγραφή της συμπεριφοράς των ομάδων Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA)</p>
<p>5. β) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους (πιο πειθαρχημένα, μαθαίνουν καλύτερα, έχουν καλύτερη επίδοση);</p>	<p>Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (EFA: Exploratory Factor Analysis) Χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής για περιγραφή της συμπεριφοράς των ομάδων Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA)</p>
<p>5.γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά επίδραση από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αλλά και εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών (έχουν πολλά προβλήματα, οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται) και αν διαφοροποιείται με βάση την εθνικότητα;</p>	<p>Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (EFA: Exploratory Factor Analysis) Χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής για περιγραφή της συμπεριφοράς των ομάδων Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA) Έλεγχος για εξαρτημένα δείγματα (Paired t-test) Σύγκριση του μέσου όρου δύο εξαρτημένων δειγμάτων</p>

<p>5. δ) Η στάση των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους;</p>	<p>Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (EFA: Exploratory Factor Analysis) Χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής για περιγραφή της συμπεριφοράς των ομάδων Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA) Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test of independent samples) Σύγκριση του μέσου όρου δύο ανεξάρτητων δειγμάτων με στόχο τον έλεγχο αν οι μέσοι όροι δύο πληθυσμών είναι ίσοι Έλεγχος για εξαρτημένα δείγματα (Paired t-test) Σύγκριση του μέσου όρου δύο εξαρτημένων δειγμάτων</p>
<p>5. ε) Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ των μαθητών/ τριών στην τάξη που απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη εθνικότητα;</p>	<p>Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (EFA: Exploratory Factor Analysis) Χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής για περιγραφή της συμπεριφοράς των ομάδων Ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-way between groups ANOVA) Ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (Two-way between groups ANOVA)</p>
<p>6.α) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις; β) Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους</p>	<p>Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>Χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής για περιγραφή της συμπεριφοράς των ομάδων Constant Comparative Method- Μέθοδος Συνεχούς Σύγκρισης</p>

μαθητές; Ποιοι είναι οι λόγοι που δεν είναι ικανοποιημένοι; γ) Χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες; Ποιοι είναι οι λόγοι που δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους;		
7. Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και στις απόψεις του;	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού	ANOVA Ανάλυση διασποράς Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (t-test of independent samples) Σύγκριση του μέσου όρου δύο ανεξάρτητων δειγμάτων με στόχο τον έλεγχο αν οι μέσοι όροι δύο πληθυσμών είναι ίσοι
8. Πώς διασυναρμολογούνται οι ταυτότητες των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία με κριτήριο τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς μαθητές/ τριες και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών μεταξύ τους;	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού Κλείδα παρατήρησης	Διασυναρμολόγηση

Με βάση τον Πίνακα 3.1, για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Για την απάντηση των τεσσάρων πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, έγινε χρήση και τεχνικών παραμετρικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση τεχνικών περιγραφικής στατιστικής (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή, τιμές λοξότητας και κύρτωσης, ποσοστά) για περιγραφή της συμπεριφοράς τόσο ολόκληρου του δείγματος όσο και των ομάδων. Επίσης, έγινε χρήση της επαγωγικής στατιστικής και πιο συγκεκριμένα (α) του ελέγχου t για ανεξάρτητα και εξαρτημένα δείγματα (independent samples t-test, Paired-samples t-test) για έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων, (β) της Ανάλυσης Διακύμανσης μίας ανεξάρτητης μεταβλητής ή δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (one-way ANOVA ή two-way ANOVA) για επιβεβαίωση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων μαθητών.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων 5-7 χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια για διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου με τον οποίο το σύνολο των μεταβλητών μπορούσε να οργανωθεί σε μικρότερο αριθμό παραγόντων. Ακόμη, με το πακέτο SPSS έγινε ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, οι συσχετίσεις μεταβλητών στο επίπεδο του δασκάλου ή του μαθητή (ξεχωριστά) οι συγκρίσεις μέσω όρων και η εξαγωγή περιγραφικών στοιχείων για τα δεδομένα. Ο δείκτης KMO και ο έλεγχος Bartlett εισηγήθηκε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο $\alpha=,01$. Επομένως τα δεδομένα της έρευνας μπορούσαν να υποβληθούν σε παραγοντική ανάλυση. Για την απάντηση του πέμπτου, έκτου και έβδομου ερευνητικού ερωτήματος της εργασίας έγινε επίσης χρήση τεχνικών περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής στο στατιστικό πακέτο SPSS.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method). Αρχικά έγινε ανάγνωση όλων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτημα (επιλογή υλικού προς ανάλυση (sampling)), καθορισμός μονάδας ανάλυσης-ολόκληρο το κείμενο (unitizing), πρώτη ανάγνωση (screening) με στόχο τη διαμόρφωση μιας γενικής ιδέας του προς εξέταση υλικού, αναγνώριση σημαντικών πληροφοριών-θεμάτων, καταγραφή σημειώσεων (memoing) (αρχικές ιδέες για κωδικούς), συστηματική ανάγνωση-κωδικοποίηση (coding), με στόχο την ανάπτυξη κωδικών για κατηγοριοποίηση των δεδομένων, σύμπτυξη (reduction) όγκου των ποιοτικών δεδομένων, απόδοση νοήματος σε τμήματα των δεδομένων, ανάπτυξη κατηγοριών, θεμάτων (category/ theme building), Emic ή in vivo(προέρχονται άμεσα από τα υποκείμενα) εντοπισμός συγκλίσεων-αποκλίσεων στους κωδικούς και ανάπτυξη κατηγοριών και ευρύτερων θεμάτων και ο χωρισμός τους σε μικρότερες κατηγορίες. Οι έννοιες/κατηγορίες/θέματα που προέκυπταν ήταν ευέλικτες/α και τροποποιούνταν όσο προχωρούσε η ανάλυση των δεδομένων. Όπως αναφέρουν οι Miles & Huberman (1994), το αρχικό σχέδιο κωδικοποίησης επηρεάζεται από τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά αναπτύσσεται καθώς προχωρεί η κωδικοποίηση.

Θέματα ηθικής στη διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα η οποία διεξήχθη στο χώρο του σχολείου χωρίς να επηρεάσει με κάποιο τρόπο τη λειτουργία του. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και διατηρήθηκε η ανωνυμία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του σχολείου καθώς και των μαθητών/ τριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αξιοπιστία, Εγκυρότητα και Μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας

Στο ερωτηματολόγιο έγινε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας (reliability) δηλαδή της εσωτερικής συνέπειας/ ομοιογένειας (internal consistency) των έργων που συγκροτούν ένα εργαλείο μέτρησης. Στην έρευνα υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha στους 8 και 7 παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Τιμές μεγαλύτερες του 0.80 θεωρούνται ικανοποιητικές. Όπως φαίνεται και από τους Πίνακες ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας είναι πάνω από 0.80 σε όλους τους παράγοντες. Άρα θεωρούμε ότι το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από εσωτερική αξιοπιστία, δηλαδή τα άτομα που το συμπληρώνουν έχουν παρόμοιο βαθμό επιτυχίας.

Πίνακας 3.2

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Τιμές Εσωτερικής Αξιοπιστίας των 8 παραγόντων

Παράγοντες	Δηλώσεις*,**	\bar{x}	SD	Alpha
1. Όλοι οι μαθητές/ τριες ενοχλούν και τσακώνονται	29α,29β,29γ,29δ,29ε,29στ,30α,30β,30γ,30δ,30ε,30στ	3,32	0,80	,92
2. Όλοι οι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν	7α,7β,7γ,7δ,7ε,7στ,8α,8β,8γ,8δ,8ε,8στ	3,93	0,69	,92
3. Όλοι οι μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι	1α,1β,1γ,1δ,1ε,31α,31β,31γ,31δ,31ε,31στ	3,38	0,73	,87
4. Όλοι οι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι	2α,2β,2γ,2δ,2ε,2στ,10στ	2,83	0,90	,94
5. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει	10α,10β,10γ,10δ,10ε	3,58	1,00	,93
6. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες αδικούνται	6β,6γ,6δ,6ε,6στ	2,89	1,12	,96
7. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι	5β,5γ,5δ,5ε,5στ,35α	3,54	0,740	,82
8. Μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι μαθητές	35β,35γ,35δ,35ε,35στ	3,96	0,721	,80

Σημειώσεις.

*Ο αύξων αριθμός των δηλώσεων, όπως αυτές εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

**Η φορά των δηλώσεων 1α, 1β,1γ,1δ,1ε,35α έχει αντιστραφεί

Πίνακας 3.3

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Τιμές Εσωτερικής Αξιοπιστίας των 7 παραγόντων

Παράγοντες	Δηλώσεις*	\bar{x}	SD	alpha
1. Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχουν καλύτερη στάση οι δάσκαλοι/ες	26α,26β,26γ,26δ,26ε,26στ,26ζ,26η, 26θ,26ι,26κ,26λ,26μ,26ν,	3,16	0,92	,97
2. Τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα και έχουν καλύτερη επίδοση	4,9,11,12,13,14,15,16,17,18,24	3,19	0,86	,94
3. Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ μαθητών προς μαθητές/τριες	23α,23β,23γ,23δ,23ε,23στ,23ζ	3,49	0,89	,91
4. Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους μαθητές/τριες να μάθουν	25β,25γ,25δ,25ε,25στ	3,20	0,94	,97
5. Οι μαθητές/τριες έχουν τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/τριες	19α,19β,19γ,19δ,19ε,19στ	3,51	0,85	,89
6. Οι γονείς ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους	22β,22γ,22δ,22ε,22στ	3,31	0,86	,84
7. Διαπολιτισμική επάρκεια	27,28	3,34	0,96	,86

Σημειώσεις.

*Ο αύξων αριθμός των δηλώσεων, όπως αυτές εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Η παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis) δείχνει ότι ο τρόπος που απαντούν επιβεβαιώνει το ότι οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου οργανώθηκαν με λογικό τρόπο. Η πρώτη παραγοντική ανάλυση έδωσε 8 παράγοντες και η δεύτερη 7.

Όσον αφορά στις παρατηρήσεις έγιναν 12 παρατηρήσεις σε 5 εκπαιδευτικούς (3 περίπου σε κάθε μάθημα), δηλαδή συνολικά 61 που είναι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός παρατηρήσεων. Στα αποτελέσματα έγινε πλούσια περιγραφή των δεδομένων και από τις παρατηρήσεις και από τα ερωτηματολόγια με ποσοτικά αλλά και με ποιοτικά δεδομένα. Έγινε παρουσίαση και συζήτηση αποκλινουσών περιπτώσεων. Συγκεκριμένα από τις 61 παρακολουθήσεις μόνο ένας εκπαιδευτικός προσπάθησε να αποδομήσει στερεότυπα για την εθνικότητα. Ταυτόχρονα, στα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν είναι ικανοποιημένη με τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί και η μειοψηφία που αναφέρει ότι είναι ικανοποιημένοι. Αυτοί που αναφέρουν ότι είναι

ικανοποιημένοι εστιάζονται στο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους αλλόγλωσσους μαθητές με τις ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας που τους βοηθούν να μάθουν πιο γρήγορα την ελληνική γλώσσα.

Ακόμη, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι και συγκεκριμένα, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού. Το βασικό πλεονέκτημα της εφαρμογής πολλαπλών μεθόδων είναι το γεγονός ότι επιτρέπει την τριγωνοποίηση (Robson, 1993). Πέρα όμως από αυτό, όπως αναφέρουν οι Denzin & Lincoln (1998), οι πολλαπλές μέθοδοι ή η τριγωνοποίηση δείχνει μια προσπάθεια να εξασφαλιστεί μια εις βάθος κατανόηση του φαινομένου που διερευνάται.

Με την επίμονη παρατήρηση (persistent observation) παρατηρούνται συγκεκριμένες καταστάσεις για αρκετή χρονική περίοδο ώστε να αναγνωριστούν εκείνες οι πτυχές της κατάστασης που είναι πιο σχετικές με τα θέματα που μελετώνται και να γίνει εστίαση σε αυτά (Robson, 1993). Επιπλέον, η ερευνήτρια χρησιμοποιεί και την επίμονη παρατήρηση (persistent observation) που σκοπό έχει την αναγνώριση εκείνων των χαρακτηριστικών και των στοιχείων της κατάστασης που είναι πιο σχετικά με το πρόβλημα που μελετάται και την εστίαση σε αυτά με λεπτομέρεια (Lincoln & Guba, 1985). Το στοιχείο αυτό, πέρα από το ότι ενισχύει την εγκυρότητα, παρέχει επιπρόσθετα και βάθος στην έρευνα (Lincoln & Guba, 1985· Nastasi & Schensul, 2005). Έτσι η επίμονη παρατήρηση προσφέρει βάθος στην έρευνα (Robson, 1993) και συμβάλει στην ολοκληρωμένη κατανόηση των πολυπλοκοτήτων πολλών καταστάσεων (Patton, 2002).

Ο ρόλος του ερευνητή κατά την παρατήρηση ήταν μη συμμετοχικός. Ο ερευνητής είναι εργαλείο στην έρευνα, οι παρατηρήσεις στην τάξη μπορούσαν να διεξαχθούν από ομάδες ερευνητών, οι οποίοι θα αναλάμβαναν το ρόλο των μη-συμμετεχόντων παρατηρητών. Σύμφωνα με τον Patton (2002), η ποιοτική έρευνα πρέπει να δίνει έμφαση στις διαδικασίες ελαχιστοποίησης των προκαταλήψεων του ερευνητή μέσα από τη χρήση πολλαπλών κωδικοποιητών και τον υπολογισμό της συνέπειας μεταξύ των κωδικοποιητών κατά την ανάλυση. Αυτό έγινε στην παρούσα έρευνα. Μια άλλη τεχνική που χρησιμοποιείται από την ερευνήτρια για προστασία από τις προκαταλήψεις είναι ο έλεγχος της κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων από άλλο ερευνητή.

Όσον αφορά στη μεταφερσιμότητα (transferability) (εξωτερική εγκυρότητα, γενικευσιμότητα), σε ποιο βαθμό μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα σε άλλα συγκείμενα αυτό που μπορεί να επισημανθεί είναι ότι τα αποτελέσματά της μπορούν να μεταφερθούν σε αντίστοιχα σχολεία με τους αντίστοιχους μαθητές. Ίσως αν οι παρατηρήσεις γίνονταν σε περισσότερα σχολεία να ήταν πιο γενικεύσιμα. Ακόμη τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο

εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να είναι πιο γενικεύσιμα αν το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Κύπρου.

Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Πρώτος μεθοδολογικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι το δείγμα για τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών δεν είναι αντιπροσωπευτικό αλλά ευκαιριακό. Επίσης, για τις κλείδες παρακολούθησης θα μπορούν οι παρατηρήσεις να γίνουν σε περισσότερα παρόμοια πολυπολιτισμικά σχολεία. Ταυτόχρονα θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότεροι ερευνητές κατά τις παρακολουθήσεις για να μπορεί να γίνει έλεγχος μελών.

Ο ερευνητής είναι εργαλείο στην έρευνα, οι παρατηρήσεις στην τάξη μπορούσαν να διεξαχθούν από ομάδες ερευνητών, οι οποίοι θα αναλάμβαναν το ρόλο των μη-συμμετεχόντων παρατηρητών. Σύμφωνα με τον Patton (2002), η ποιοτική έρευνα πρέπει να δίνει έμφαση στις διαδικασίες ελαχιστοποίησης των προκαταλήψεων του ερευνητή μέσα από τη χρήση πολλαπλών κωδικοποιητών και τον υπολογισμό της συνέπειας μεταξύ των κωδικοποιητών κατά την ανάλυση.

Μια άλλη τεχνική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από την ερευνήτρια για προστασία από τις προκαταλήψεις είναι ο έλεγχος μελών (member checking). Η τεχνική αυτή αναφέρεται στη διαδικασία μοιρασμού των στοιχείων ανάλυσης και ερμηνείας με τους συμμετέχοντες από τους οποίους συλλέχθηκαν τα στοιχεία για να εξασφαλιστεί η ακρίβεια στην εκπροσώπηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Lincoln & Guba, 1985· Nastasi & Schensul, 2005).

Αυτοβιογραφική αναφορά

Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα από την ερευνήτρια έγκειται στο γεγονός ότι ως δασκάλα κλήθηκε να εργαστεί σε πολυπολιτισμικό σχολείο ΖΕΠ από τον πρώτο χρόνο εργασίας της. Μάλιστα της είχαν δοθεί 11 ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Είχε δηλαδή την ευθύνη να οργανώσει αυτά τα παιδιά σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο τους ανεξάρτητα αν φοιτούσαν από την Α' έως την Στ' του δημοτικού και να τα βάλει η ίδια σ' ένα πρόγραμμα ώστε κάθε ομάδα μαθητών να είχε 2-3 φορές μάθημα τη βδομάδα αλλά ταυτόχρονα να προχωρούν ανάλογα με το επίπεδό τους. Η ετοιμασία του υλικού και η εξεύρεση των πηγών ήταν πάλι δική της ευθύνη. Πέρα από τα προβλήματα εκμάθησης της γλώσσας η εκπαιδευτικός καθημερινά αντιμετώπιζε και τα προβλήματα επικοινωνίας και συνύπαρξης αυτών των παιδιών με τους ντόπιους μαθητές, αφού λόγω του ότι σε αυτά τα μαθήματα οι ομάδες των μαθητών ήταν ολιγάριθμες τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία ένιωθαν πιο οικεία να εκφράσουν τα προβλήματα και

τις ανησυχίες τους στην εκπαιδευτικό. Όντας η ίδια αντιμετώπιη με αυτά τα παιδιά και τις δυσκολίες που συναντούσαν καθημερινά προέκυψε η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα για το τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη και από πλευράς εκπαιδευτικού και μαθητών εν ώρα διδασκαλίας αλλά και η διερεύνηση του τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτά τα παιδιά. Παράλληλα πεποίθηση της ερευνήτριας είναι ότι πρέπει να παρέχουμε ίσες ευκαιρίες σε όλα παιδιά στο σχολείο ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, θρησκείας και κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στη μόρφωση και στην κοινωνική συναναστροφή.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΣΑΒΒΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εργασίας, όπως αυτά προέκυψαν από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Αποτελέσματα από τις κλείδες παρακολούθησης

Από τις κλείδες παρατήρησης θα διαφανεί:

A) Αν υπάρχει παραπρόγραμμα σε σχέση με τους δηλωμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

B) 1. Ποια είναι η συμπεριφορά των μαθητών/ τριών στην τάξη (συμμετοχή σε δραστηριότητες, διακοπή μαθήματος από αταξίες) και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;

2. Ποια είναι η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/ τριες και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;

3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/ τριες με μεταναστευτική βιογραφία στην τάξη;

4. Ποια είναι η συμπεριφορά των Ελληνοκυπρίων μαθητών/ τριών απέναντι στους μαθητές/ τριες με διαφορετική εθνικότητα;

Οι αναλύσεις των δεδομένων από τις κλείδες παρακολούθησης έγιναν και με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη, δηλαδή πολλαπλασιάστηκε με το αντίστροφο του ποσοστού τους σε κάθε τάξη, διότι κάποιες φορές ήταν διαφορετικός ο αριθμός των μαθητών σε κάθε κατηγορία στις τάξεις, κάτι που θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα στις 5 δηλώσεις της κλείδας ήταν τα ίδια με στάθμιση και χωρίς στάθμιση. Στις 8 που υπάρχουν κάποιες μικρές διαφορές, αυτές παρουσιάζονται στο παράρτημα οι πίνακες και στις 3 που υπάρχουν διαφορές αυτές παρουσιάζονται παράλληλα στο κείμενο οι διαφορές με τους πίνακες. Σε 10 δηλώσεις δεν έγιναν ποσοτικές αναλύσεις γιατί παρατηρήθηκαν πολύ σποραδικά τα φαινόμενα που εξετάζονταν στις δηλώσεις και ως εκ τούτου η ανάλυση των δεδομένων που μαζεύτηκαν σε σχέση με τις δηλώσεις αυτές θα είναι πιο ποιοτική. Τα

ονόματα των μαθητών και μαθητριών που παρουσιάζονται στις ποιοτικές αναλύσεις είναι ψευδώνυμα.

Στις πιο κάτω δηλώσεις τα αποτελέσματα παραμένουν τα ίδια χωρίς και με στάθμιση:

Όσον αφορά στην τρίτη δήλωση της κλείδας «Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες), τα δεδομένα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερες φορές το λόγο στους Ελληνοκύπριους/ες μαθητές και μαθήτριες με υψηλή επίδοση ($\bar{X}=3,786$, $SD=1,862$), ($\bar{X}=3,147$, $SD=1,641$). Λιγότερες φορές δίνεται ο λόγος στις αδύνατες Ελληνοκύπριες μαθήτριες και στους αδύνατους Ελληνοκύπριους μαθητές ($\bar{X}=1,409$, $SD=1,022$), ($\bar{X}=1,459$, $SD=1,073$). Ακολουθούν οι Κούρδοι μαθητές ($\bar{X}=0,638$, $SD=0,639$) και στη συνέχεια οι Ευρωπαίοι μαθητές ($\bar{X}=0,408$, $SD=0,609$), οι Αλλόγλωσσες Ευρωπαϊές μαθήτριες ($\bar{X}=0,714$, $SD=0,735$) και τέλος οι Αγγλόφωνοι μαθητές και μαθήτριες ($\bar{X}=0,240$, $SD=0,522$), ($\bar{X}=0,108$, $SD=0,314$). Αντίθετα στους Αθίγγανους μαθητές και στις Αθίγγανες μαθήτριες δε δίνεται καθόλου ο λόγος ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$).

Για να διερευνηθεί όμως, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα (Πίνακας 4.1) ($p<0,05$). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.2, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων.

Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Ελληνοκύπρια αγόρια με υψηλή επίδοση ($\bar{X}=3,786$, $SD=1,862$) ($p<0,05$) και στα α) Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), β) στα Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), γ) στα Κούρδα αγόρια ($\bar{X}=0,638$, $SD=0,639$), δ) στα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=0,408$, $SD=0,609$) και κορίτσια ($\bar{X}=0,714$, $SD=0,735$), ε) στα Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{X}=0,240$, $SD=0,522$) και κορίτσια ($\bar{X}=0,108$, $SD=0,314$), στ) στα Ελληνοκύπρια αγόρια με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=1,459$, $SD=1,073$) και στα Ελληνοκύπρια κορίτσια με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=1,409$, $SD=1,022$). Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά φάνηκε ανάμεσα στα Ελληνοκύπρια κορίτσια υψηλής επίδοσης ($\bar{X}=3,147$, $SD=1,641$) ($p<0,05$) με όλες τις ομάδες μαθητών εκτός από τα Ελληνοκύπρια αγόρια υψηλής επίδοσης. Ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$)

φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση αγόρια ($\bar{X}=1,459$, $SD=1,073$) και όλες τις ομάδες μαθητών εκτός από τα Κούρδα αγόρια ($\bar{X}=0,638$, $SD=0,639$) και στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{X}=1,409$, $SD=1,022$).

Ταυτόχρονα στατιστικά σημαντική διαφορά φάνηκε ανάμεσα στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{X}=1,409$, $SD=1,022$) ($p<0.05$) και στα α) Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), β) στα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=0,408$, $SD=0,609$), στα γ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{X}=0,240$, $SD=0,522$), στα δ) Αγγλόφωνα κορίτσια, ε) στους Ελληνοκύπριοι μαθητές υψηλής επίδοσης και ζ) Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης (Βλέπε Διάγραμμα 4.1). Οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν καθόλου το λόγο στους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες ενώ ελάχιστα δίνουν το λόγο στα Αγγλόφωνα αγόρια και κορίτσια.

Πίνακας 4.1

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Δίνει το Λόγο στους Μαθητές/τριες Ανάλογα με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	0,911	1	0,911	,746
Εθνικότητα (B)	764,943	5	152,989	125,327*
A X B	12,901	4	3,225	2,642
Εντός ομάδων	570,073	467	1,221	

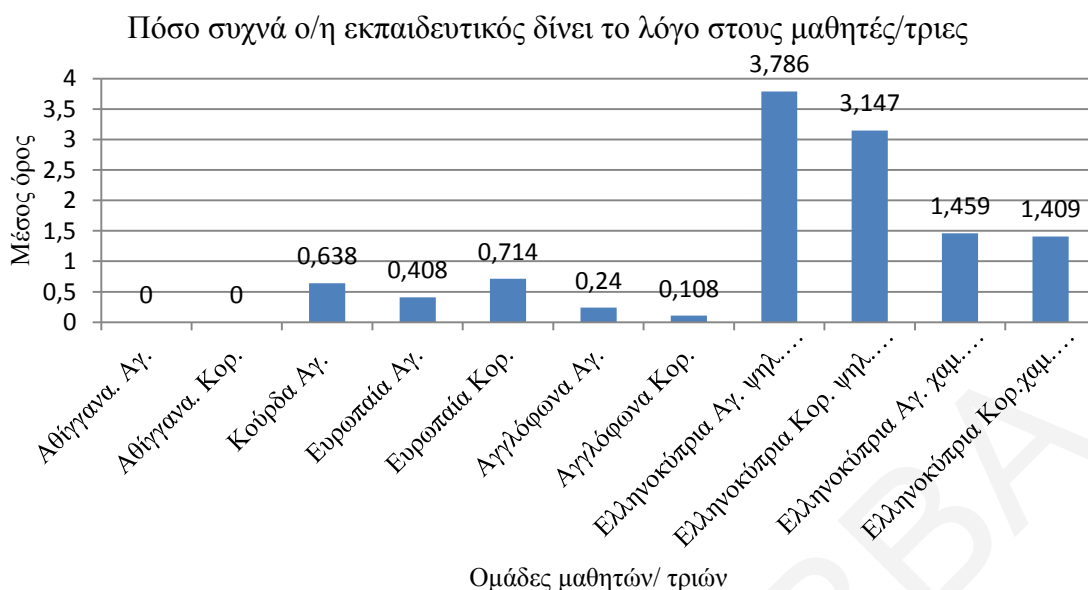
* $p<,05$

Πίνακας 4.2

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Δίνει το Λόγο στους Μαθητές/τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο - Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	795,416	10	79,542	65,160*
Εντός ομάδων	570,073	467	1,221	

* $p<,05$



Διάγραμμα 4.1. Συχνότητα που δίνει το λόγο στους μαθητές/τριες ο/η εκπαιδευτικός σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Όσον αφορά στην όγδοη δήλωση της κλείδας «Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητών στο μάθημα» η περιγραφική στατιστική δείχνει ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Αθίγγανων αγοριών ($\bar{x}=0,240$, $SD=0,435$) και κοριτσιών ($\bar{x}=0,307$, $SD=0,480$). Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p=0,598>0,05$) και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο ($p=0,704>0,05$) αλλά μόνο με την εθνικότητα ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 4.3). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 4.4). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στους Αθίγγανους μαθητές ($\bar{x}=0,270$, $SD=0,450$) και σε όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και επίδοση α) Κούρδοι ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Ευρωπαίοι ($\bar{x}=0,030$, $SD=0,173$), γ) Αγγλόφωνοι ($\bar{x}=0,032$, $SD=0,178$), δ) Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=0,024$, $SD=0,155$) και ε) Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,049$, $SD=0,218$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.2).

Πίνακας 4.3

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά οι Ελληνοκύπριοι Μαθητές/τριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) Μαθητών/τριών στο Μάθημα σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,006	1	,006	,144
Εθνικότητα (B)	2,078	5	,416	9,378*
A X B	,123	4	,031	,692
Εντός ομάδων	20,648	466	,044	

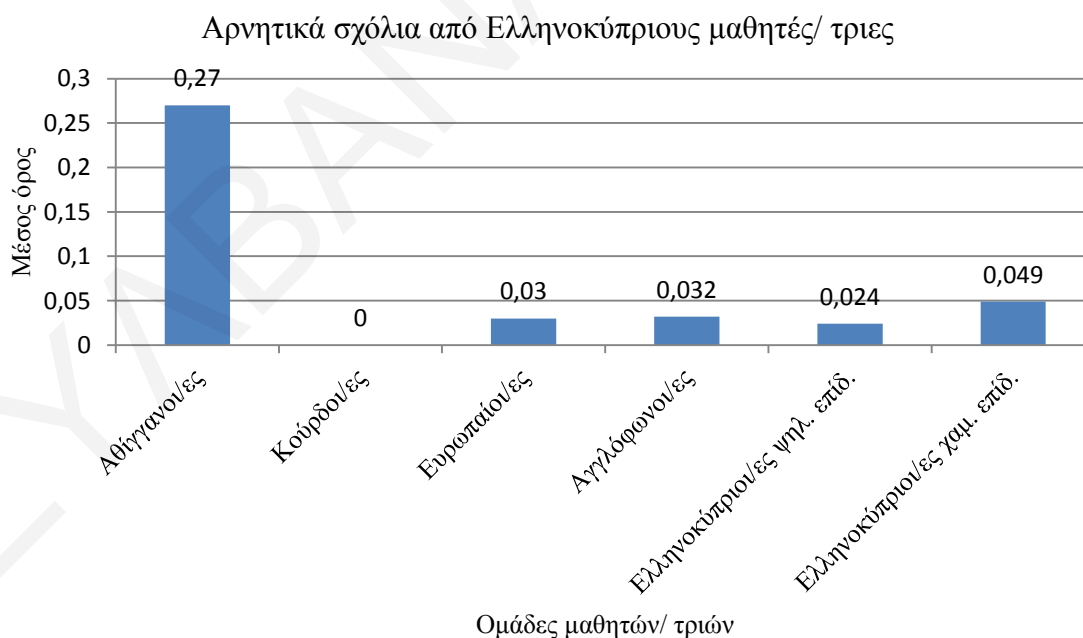
* $p < ,05$

Πίνακας 4.4

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά οι Ελληνοκύπριοι Μαθητές/τριες Σχολιάζουν Αρνητικά τη Συμμετοχή των (Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) Μαθητών/τριών στο Μάθημα σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	2,020	5	,404	9,162*
Εντός ομάδων	20,772	471	,044	

* $p < ,05$



Διάγραμμα 4.2. Συχνότητα που οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των μη Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών στο μάθημα σε σχέση με την εθνικότητα.

Από τα δεδομένα των παρατηρήσεων φαίνεται ότι τα Ελληνοκύπρια αγόρια σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή της Αθίγγανης μαθήτριας στο μάθημα. Η Μινουσέ κάθεται μόνη της και κανένας δεν τη θέλει δίπλα του. Δεν ενοχλεί στο μάθημα, δε συμμετέχει. Ο Ιωάννης μιλά ειρωνικά και ρωτά: «Έκανε διαγώνισμα κυρία η Μινουσέ; Τι έγραψε; Αλήθεια κυρία;» και συμπληρώνει ένας άλλος μαθητής «Η Μινουσέ δεν ξέρει τίποτα». Ακόμη οι Ελληνοκύπριοι μαθητές σχολιάζουν αρνητικά τον «Α» έναν Κύπριο αδύνατο μαθητή ότι αντιγράφει την ορθογραφία του από το φυλλάδιο που έχει μπροστά του. Τελικά δε γράφει όλες τις λέξεις της ορθογραφίας και κλαίει.

Όσον αφορά στη δέκατη ένατη δήλωση της κλειδας: «Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει παρατηρήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδου/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές», για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p < 0,05$) (Πίνακας 4.5). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p < 0,05$) (Πίνακας 4.6).

Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,082$, $SD=1,004$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο (α) τους Αθίγγανους μαθητές ($\bar{x}=0,240$, $SD=0,435$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,230$, $SD=0,599$), β) τους Κούρδους μαθητές ($\bar{x}=0,027$, $SD=0,166$), γ) τους Ευρωπαίους μαθητές ($\bar{x}=0,183$, $SD=0,441$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,183$, $SD=0,527$), δ) τους Αγγλόφωνους μαθητές ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), ε) τους Ελληνοκύπριους με υψηλή επίδοση μαθητές ($\bar{x}=0,442$, $SD=0,646$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,098$, $SD=0,351$) και ε) τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,245$, $SD=0,623$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.3).

Πίνακας 4. 5

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Κάνει Παρατηρήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	6,358	1	6,358	23,119
Εθνικότητα (B)	26,526	5	5,305	19,291*
A X B	10,173	4	2,543	9,248*
Εντός ομάδων	128,425	467	,275	

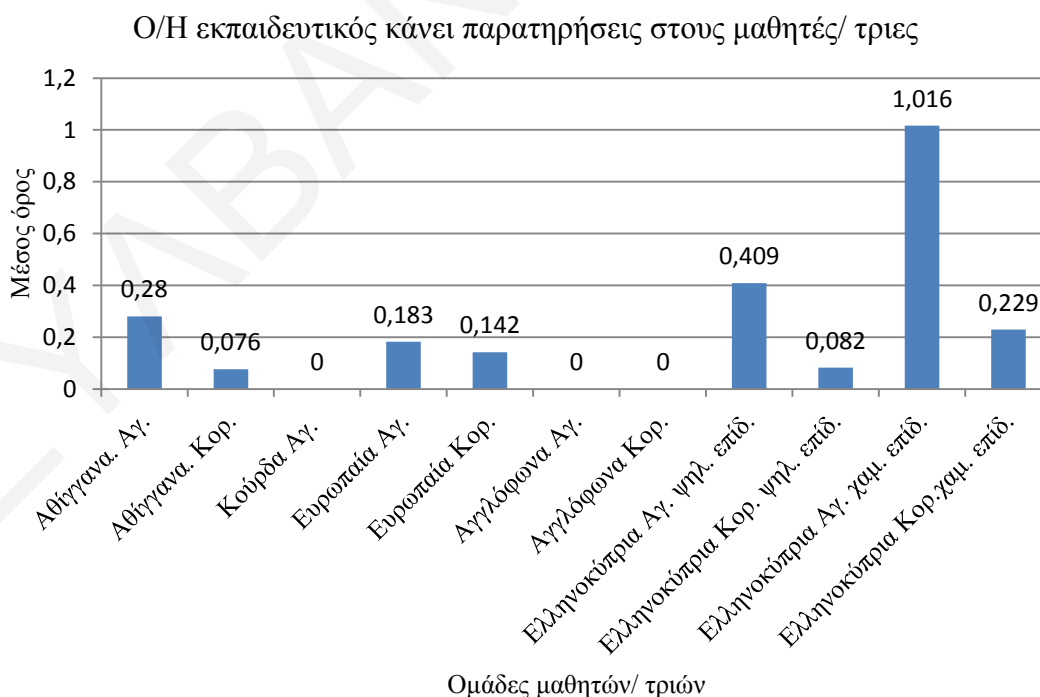
*p<,05

Πίνακας 4.6

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Κάνει Παρατηρήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	46,220	10	4,622	16,807*
Εντός ομάδων	128,425	467	,275	

*p<,05



Διάγραμμα 4.3. Συχνότητα ο/η εκπαιδευτικός κάνει παρατηρήσεις στους μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν πιο συχνά παρατηρήσεις στους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση όπως: «Σταματήστε», «Μη συνεχίζετε», «Φτάνει πια». Σε μια περίπτωση ο εκπαιδευτικός κάνει παρατήρηση στον Πέτρο, Γιώργο και Μιχάλη γιατί κοροϊδεύουν τα κορίτσια ότι δεν είναι καλές στο ποδόσφαιρο. Σε άλλη περίπτωση ο Θεόδωρος διακόπτει τη Νικολέτα και η εκπαιδευτικός κάνει παρατήρηση. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στη Μινουσέ «Μη μιλάς, μην ενοχλείς».

Όσον αφορά στην εικοστή τέταρτη δήλωση της κλειδας: «Ποια παιδιά συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες)», τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι οι Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=3,082$, $SD=1,636$) και τα Ελληνοκύπρια κορίτσια με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=2,557$, $SD=1,396$) συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του μαθήματος. Στη συνέχεια ακολουθούν οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,295$, $SD=0,614$) και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,196$, $SD=0,476$), τα Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=0,898$, $SD=0,620$), τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,777$, $SD=0,637$), τα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=0,530$, $SD=0,615$) και τα Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=0,166$, $SD=0,380$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,135$, $SD=0,346$). Από τις 61 παρακολουθήσεις που έγιναν μόνο σε μια συμμετέχουν οι Αθίγγανοι μαθητές και μαθήτριες.

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 4.7). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 4.8). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Ελληνοκύπρια υψηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=3,082$, $SD=1,636$) και κορίτσια ($\bar{x}=2,557$, $SD=1,396$) με όλες τις άλλες ομάδες μαθητών (α) Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), γ) Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,040$, $SD=0,200$), δ) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=0,530$, $SD=0,615$), ε) Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=0,898$, $SD=0,620$), ζ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=0,166$, $SD=0,380$), η) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=0,135$, $SD=0,346$), θ) Ελληνοκύπριοι χαμηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=1,295$, $SD=0,614$) και κορίτσια ($\bar{x}=1,196$, $SD=0,476$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.4).

Πίνακας 4.7

Ανάλυση Διασποράς των Μαθητών/τριών που Συμμετέχουν στις Δραστηριότητες του μαθήματος (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,214	1	,214	,267
Εθνικότητα (B)	454,076	5	90,815	113,027*
A X B	11,073	4	2,768	3,445*
Εντός ομάδων	374,424	466	,803	

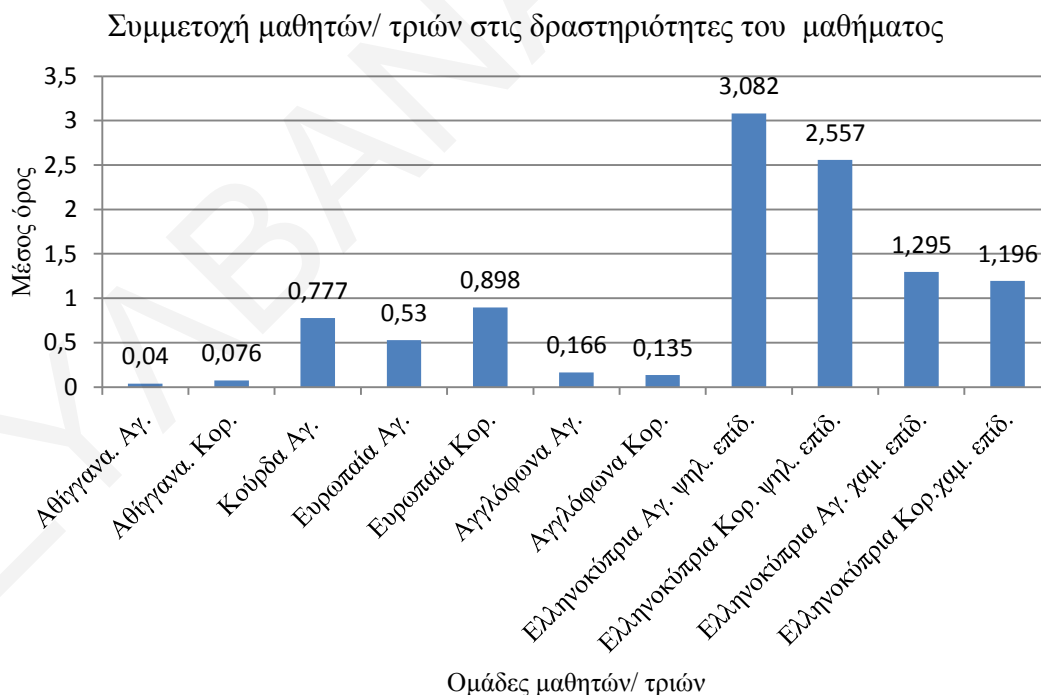
*p<,05

Πίνακας 4.8

Ανάλυση Διασποράς των Μαθητών/τριών που Συμμετέχουν στις Δραστηριότητες του μαθήματος (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	477,228	10	47,723	59,395*
Εντός ομάδων	374,424	466	,803	

*p<,05



Διάγραμμα 4. 4. Συχνότητα συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Όσον αφορά στην εικοστή δήλωση της κλείδας: «Ο/Η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μη Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών (Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων)», φάνηκε ότι στις τάξεις παρατηρούνται πιο συχνές περιστάσεις όπου ο/η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Αθίγγανων αγοριών ($\bar{x}=0,280$, $SD=0,458$) και κοριτσιών ($\bar{x}=0,230$, $SD=0,438$) παρά Ελληνοκυπρίων με άλλες ομάδες με βάση την εθνικότητα μαθητών/τριών.

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p>0,05$) (Πίνακας 4.9). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 4.10).

Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Αθίγγανους μαθητές ($\bar{x}=0,263$, $SD=0,446$) και α) τους Ελληνοκύπριους με χαμηλή ($\bar{x}=0,082$, $SD=0,275$), και υψηλή επίδοση ($\bar{x}=0,049$, $SD=0,217$), β) τους Ευρωπαίους ($\bar{x}=0,051$, $SD=0,221$), γ) τους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και δ) τους Κούρδους ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$)(Βλέπε Διάγραμμα 4.5).

Πίνακας 4.9

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Επιλύει Διαφορές Μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μη Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους (Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων)

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,175	1	,175	3,110
Εθνικότητα (B)	1,911	5	0,382	6,783*
A X B	0,365	4	,091	1,619
Εντός ομάδων	26,312	467	,056	

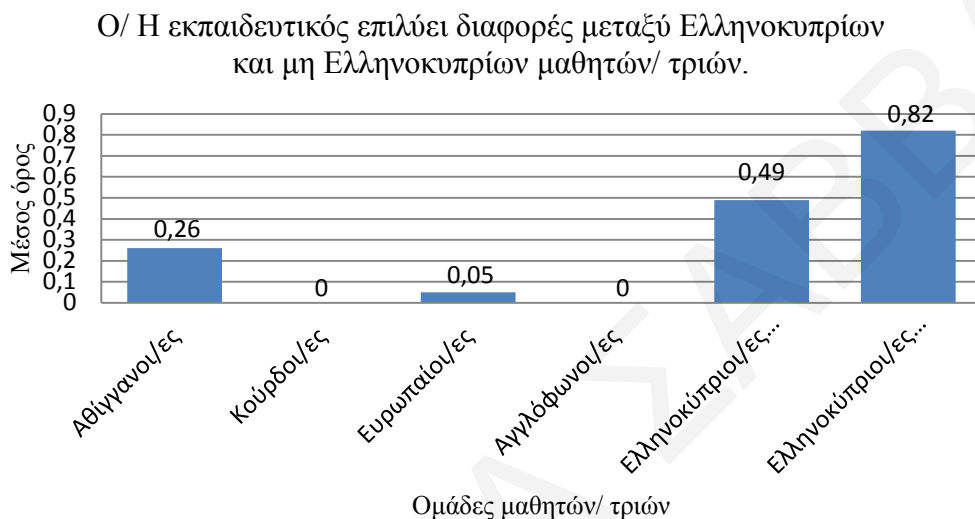
* $p<,05$

Πίνακας 4. 10

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Επιλύει Διαφορές Μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μη Ελληνοκυπρίων Μαθητών/τριών σε Σχέση με την Εθνικότητα (Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων)

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	2,678	10	0,268	4,752*
Εντός ομάδων	26,312	467	,056	

* $p < ,05$



Διάγραμμα 4.5 Συχνότητα επίλυσης διαφορών μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μη Ελληνοκυπρίων μαθητών/ τριών σε σχέση με την εθνικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί επιλύουν συχνά διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση και Αθίγγανων μαθητών και μαθητριών. Σε μια περίπτωση ο Μοχάμετ παίζει με τα γεωμετρικά όργανα. Ο Θεόδωρος (αδύνατος Κύπριος μαθητής) σηκώνεται και λέει στον Μοχάμετ: «Τι κάμνεις εσύ ρε;». Ακολούθως χτυπά τον Μοχάμετ στο κεφάλι και του παίρνει τα γεωμετρικά όργανα. Σε μια άλλη περίπτωση η Μινουσέ παίζει με τη ξύστρα της και ενοχλούνται τα αγόρια: «Σταμάτα ρα μαύρη». Ακόμη ο Αγαμέμνονας κοροϊδεύει τη Μινουσέ ότι δεν ξέρει.

Στις πιο κάτω δηλώσεις τα αποτελέσματα με στάθμιση διαφοροποιούνται ελάχιστα:

Όσον αφορά στη δεκάτη όγδοη δήλωση της κλείδας: «Το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανου/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίου/ες, Αγγλόφωνου/ες) μαθητές», το μάθημα διακόπτεται πιο συχνά από αταξίες που κάνουν οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=1,082$, $SD=1,004$) και στη συνέχεια από Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή

επίδοση ($\bar{x}=0,442$, $SD=0,646$). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το μάθημα δε διακόπτεται σε καμία περίπτωση από αταξίες που κάνουν τα Αγγλόφωνα αγόρια ή κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί κάνουν παρατηρήσεις πιο συχνά στους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,016$, $SD=0,939$). Τα Αγγλόφωνα αγόρια και κορίτσια δε δέχονται παρατηρήσεις από τους/ τις εκπαιδευτικούς ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$).

Για να διερευνηθεί όμως, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p<0,05$) (Πίνακας 4.11). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p<0,05$) (Πίνακας 4.12). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,082$, $SD=1,004$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο (α) τους Αθίγγανους μαθητές ($\bar{x}=0,240$, $SD=0,435$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,230$, $SD=0,599$), β) τους Κούρδους μαθητές ($\bar{x}=0,027$, $SD=0,166$), γ) τους Ευρωπαίους μαθητές ($\bar{x}=0,183$, $SD=0,441$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,183$, $SD=0,527$), δ) τους Αγγλόφωνους μαθητές ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), ε) τους Ελληνοκύπριους με υψηλή επίδοση μαθητές ($\bar{x}=0,442$, $SD=0,646$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,098$, $SD=0,351$) και ε) τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,245$, $SD=0,623$)(Βλέπε Διάγραμμα 4.6).

Πίνακας 4.11

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά το Μάθημα Διακόπτεται από Αταξίες που Κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	4,874	1	4,874	15,286
Εθνικότητα (B)	28,285	5	5,657	17,743*
A X B	12,990	4	3,247	10,186*
Εντός ομάδων	148,894	467	,319	

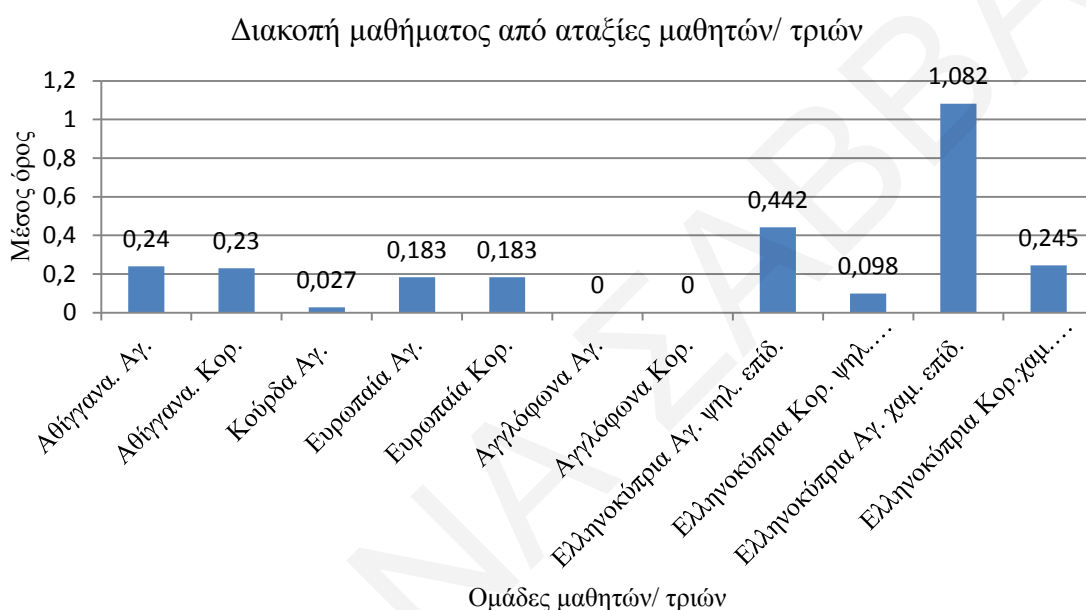
* $p<,05$

Πίνακας 4.12

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά το Μάθημα Διακόπτεται από Αταξίες που Κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	50,921	10	5,092	15,971*
Εντός ομάδων	148,894	467	,319	

* $p < .05$



Διάγραμμα 4.6. Συχνότητα διακοπής του μαθήματος από αταξίες που κάνουν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Το μάθημα διακόπτεται σε κάποιες περιπτώσεις γιατί οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους, γιατί μπορεί να παίζουν με τα μολύβια και άλλα αντικείμενα που μπορεί να έχουν στην τσάντα τους, γιατί μπορεί να στέκονται και να μιλούν αντί να κάθονται, μπορεί ακόμη και να τσακώνονται στην τάξη. Ακόμη γιατί μπορεί να κοροϊδεύει ο ένας τον άλλο. Σε μια περίπτωση, ο Αγαμέμνωνας (καλός μαθητής) ειρωνεύεται τον Πάρη (αδύνατος μαθητής). Λέει: «Έχουμε τη διάνοια τζιαμέ!» Και τον δείχνει με το χέρι του. Στο Ε'2 ο Πάρης μπαίνει τιμωρία 5 λεπτά να στέκεται γιατί ενοχλεί τους υπόλοιπους στην τάξη.

Ενώ τα αποτελέσματα με βάση τα δεδομένα της έρευνας όσον αφορά στη δήλωση «Το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) μαθητές/τριες» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=1,082$, $SD=1,004$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο, τα αποτελέσματα της

ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στην πιο πάνω δήλωση δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=4,719$, $SD=6,451$) και τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα α) τους Κούρδους μαθητές/τριες ($\bar{x}=0,611$, $SD=3,671$), β) τους Ευρωπαίους μαθητές/τριες ($\bar{x}=1,989$, $SD=6,001$), γ) τους Αγγλόφωνους μαθητές/τριες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και δ) τους Ελληνοκύπριους με υψηλή επίδοση μαθητές/τριες ($\bar{x}=1,942$, $SD=4,716$). Οι Αθίγγανοι μαθητές/τριες ($\bar{x}=4,568$, $SD=9,450$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αγγλόφωνους μαθητές/τριες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακας Β.1, Β.2).

Όσον αφορά στην πέμπτη δήλωση της κλείδας «Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες), μαθητές», τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις συχνότερα στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,672$, $SD=1,091$) και στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,311$, $SD=0,922$) ενώ ακολουθούν οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,983$, $SD=0,695$) και οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,950$, $SD=0,739$). Καθόλου θετικά σχόλια δε γίνονται στους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$).

Για να διερευνηθεί όμως κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα (Πίνακας 4.13). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή που αντιπροσώπευε διαφορετικούς συνδυασμούς φύλου και εθνικότητας (Πίνακας 4.14).

Πίνακας 4.13

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Κάνει Θετικά Σχόλια στις Σωστές Απαντήσεις και Εποικοδομητικά Σχόλια σε Λανθασμένες ή Ελλιπείς Απαντήσεις στους Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	0,046	1	0,046	,095
Εθνικότητα (B)	133,147	5	26,629	55,312*
A X B	5,036	4	1,259	2,615*
Εντός ομάδων	224,834	467	,481	

* $p < ,05$

Πίνακας 4.14

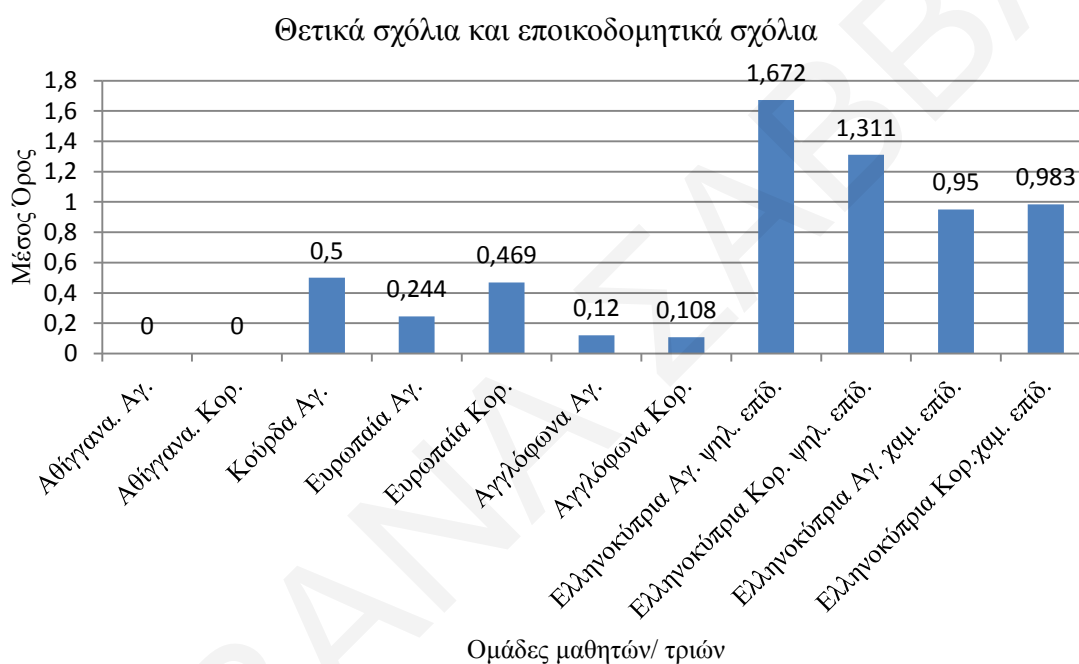
Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Κάνει Θετικά Σχόλια στις Σωστές Απαντήσεις και Εποικοδομητικά Σχόλια σε Λανθασμένες ή Ελλιπείς Απαντήσεις στους Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	142,037	10	14,204	29,502*
Εντός ομάδων	224,834	467	0,481	

* $p < ,05$

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.14, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συνδυασμών που προέκυψαν. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε κάποιες ομάδες μαθητών. Όπως φαίνεται από τη γραφική παράσταση οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με υψηλή επίδοση που συγκεντρώνουν το ψηλότερο μέσο όρο ($\bar{x}=1,672$, $SD=1,091$) παρουσιάζονται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) με όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο (α) Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,500$, $SD=0,507$), γ) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=0,244$, $SD=0,434$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,469$, $SD=0,581$), δ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=0,120$, $SD=0,331$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,108$, $SD=0,314$) ε) Ελληνοκύπριοι χαμηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=0,950$, $SD=0,739$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,983$, $SD=0,695$), εκτός από τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,672$, $SD=1,091$). Επίσης, οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) με όλες τις ομάδες μαθητών εκτός από τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,983$, $SD=0,695$) και τους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής ($\bar{x}=0,950$, $SD=0,739$) και υψηλής επίδοσης.

Ταυτόχρονα, οι Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,950$, $SD=0,739$) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλες τις ομάδες μαθητών ($p<0.05$) εκτός από τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,500$, $SD=0,507$), τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=,983$, $SD=,695$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,672$, $SD=1,091$). Ακόμη οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=,983$, $SD=,695$) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0.05$) με τα Αθίγγανα αγόρια και κορίτσια ($\bar{x}=,000$, $SD=,000$), τα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=0,244$, $SD=0,434$), τα Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=0,120$, $SD=0,331$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,108$, $SD=0,314$) και τους Ελληνοκύπριους μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,672$, $SD=1,091$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.7).



Διάγραμμα 4.7. Συχνότητα που ο εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες. Μερικά σχόλια είναι τα ακόλουθα: «Μπράβο», «Πολύ καλά», «Πολύ σωστή απάντηση», «Θαυμάσια», «Εξαιρετική απάντηση», «Πολύ καλή προσπάθεια αλλά παράλειψες κάτι», «Καλή απάντηση αλλά χρειάζεται συμπλήρωση», «Μπορείς να σκεφτείς τι παράλειψες;», «Ξαναδιάβασε το πρόβλημα και δες ποια στοιχεία άφησες πίσω», «Ελεγξε ξανά τα βήματά σου», «Ελεγξε ξανά την απάντησή σου». Οι Αθίγγανοι μαθητές και μαθήτριες δε δέχονται ποτέ θετικά και εποικοδομητικά σχόλια.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στην πιο πάνω δήλωση

δείχνουν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=10,096$, $SD=7,344$) και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης παρουσιάζονται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0.05$) με τις ομάδες μαθητών (α) Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=2,561$, $SD=5,110$) και κορίτσια ($\bar{x}=2,364$, $SD=7,347$), δ) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=0,108$, $SD=0,314$). Ταυτόχρονα, οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,950$, $SD=0,739$) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλες τις ομάδες μαθητών ($p<0.05$) εκτός από τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,500$, $SD=0,507$), τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=10,331$, $SD=8,779$) και τους Ελληνοκύπριους μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=10,096$, $SD=7,344$) (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακες Β.3, Β.4).

Όσον αφορά στην δέκατη τρίτη δήλωση της κλείδας «Ο/Η εκπαιδευτικός επαινεί τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επαινούν συχνότερα τους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,852$, $SD=1,275$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,508$, $SD=1,074$). Αντίθετα, δεν επαινούν καθόλου τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες καθώς και τους Αγγλόφωνους μαθητές ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$). Ταυτόχρονα φαίνεται να επαινούν τους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,623$, $SD=0,582$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,655$, $SD=0,680$) πιο συχνά σε σχέση με τους Κούρδους μαθητές ($\bar{x}=0,388$, $SD=0,494$), τους Ευρωπαίους μαθητές ($\bar{x}=0,224$, $SD=0,421$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,428$, $SD=0,500$), τις Αγγλόφωνες μαθήτριες ($\bar{x}=0,081$, $SD=0,276$).

Για να διερευνηθεί όμως, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p=0,067>0,05$) και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο ($p=0,946>0,05$) αλλά μόνο με την εθνικότητα ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 4.15). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0,000<0,05$) (Πίνακας 4.16). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,680$, $SD=1,187$) και σε όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα α) Αθίγγανου/ες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β)

Κούρδοι/ες ($\bar{x}=0,388$, $SD=0,494$), γ) Ευρωπαίοι/ες ($\bar{x}=0,326$, $SD=0,471$), δ) Αγγλόφωνοι/ες ($\bar{x}=0,048$, $SD=0,216$) και ε) Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,639$, $SD=0,630$). Ακόμη, οι Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0,05$) με τους α) Αθίγγανους/ες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Αγγλόφωνους/ες ($\bar{x}=0,048$, $SD=0,216$) και γ) τους Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,680$, $SD=1,187$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.8).

Πίνακας 4.15

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Επαινεί τους Μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,002	1	,002	,005
Εθνικότητα (B)	176,914	5	35,383	66,936 *
A X B	4,667	4	1,167	2,207
Εντός ομάδων	246,859	467	,529	

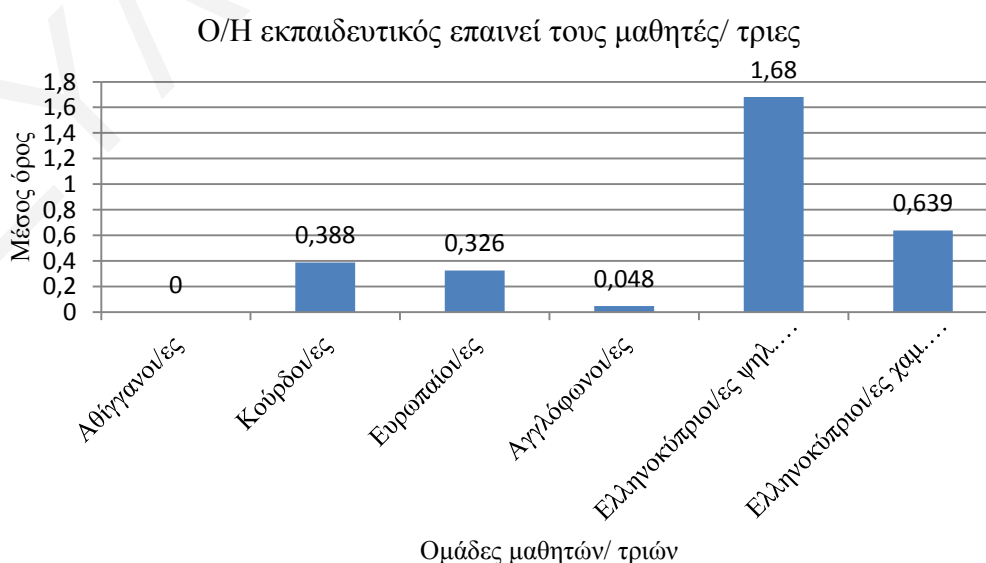
* $p<0,05$

Πίνακας 4.16

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Επαινεί τους Μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	179,781	5	35,956	67,447*
Εντός ομάδων	251,625	472	,533	

* $p<0,05$



Διάγραμμα 4.8. Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί επαινούν πιο συχνά τους Ελληνοκύπριους και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες λέγοντάς τους «Άριστα», «Μπράβο», «Θαυμάσια», «Εξαιρετικά», «Φανταστική εργασία», «Συνέχισε έτσι», «Πολύ Καλά».

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός επαινεί τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=11,171$, $SD=9,110$) και στις ομάδες μαθητών α) Αθίγγανου/ες ($\bar{x}=0,00$, $SD=0,001$) ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Ευρωπαίους/ες ($\bar{x}=2,855$, $SD=6,293$), γ) Αγγλόφωνοι/ες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και δ) Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=3,777$, $SD=3,514$) εκτός από τους Κούρδους/ες. Ακόμη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=11,976$, $SD=11,409$) και όλες τις ομάδες μαθητών εκτός από τους Κούρδους και τους Ευρωπαίους (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακες Β.5, Β.6).

Όσον αφορά στη δέκατη τέταρτη δήλωση, το πρώτο σκέλος της δήλωσης: «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές», τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ανεκτική στάση απέναντι στα Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=1,000$, $SD=0,001$), υποβοηθητική στάση απέναντι στα Ελληνοκύπρια κορίτσια με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,786$, $SD=0,520$) και επιθετική στάση απέναντι στα Ελληνοκύπρια αγόρια με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,918$, $SD=1,369$).

Για να διερευνηθεί όμως, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα. Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα (Πίνακας 4.17). Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p < 0,05$) (Πίνακας 4.18). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=1,000$, $SD=0,001$) και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών με βάση

την εθνικότητα και το φύλο: α) Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,138$, $SD=0,350$), β) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=0,265$, $SD=0,446$), γ) Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=0,204$, $SD=0,407$), δ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=0,160$, $SD=0,374$), ε) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), ζ) Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,216$, $SD=0,417$), η) Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,114$, $SD=0,321$), θ) Ελληνοκύπριοι μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,131$, $SD=0,340$), ι) Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,065$, $SD=0,249$) εκτός από τα Αθίγγανα αγόρια (Βλέπε Διάγραμμα 4.9). Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,640$, $SD=0,489$) και όλες τις ομάδες μαθητών/τριών εκτός από τα Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=1,000$, $SD=0,001$) και τα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=0,265$, $SD=0,446$),.

Πίνακας 4.17

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Ανεκτική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,086	1	,086	,616
Εθνικότητα (B)	14,733	5	2,947	21,040*
A X B	1,785	4	,446	3,187*
Εντός ομάδων	65,403	467	,140	

* $p<0,05$

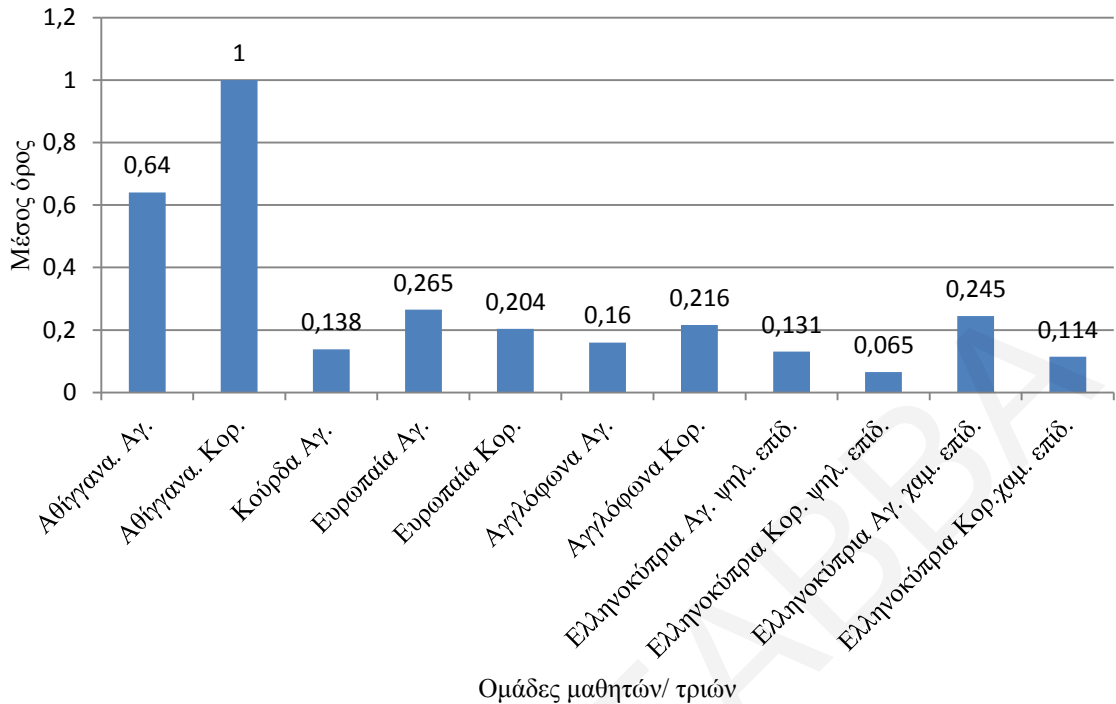
Πίνακας 4.18

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Ανεκτική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	15,403	10	1,540	10,998 *
Εντός ομάδων	65,403	467	,140	

* $p<0,05$

Ανεκτική στάση του/ της εκπαιδευτικού



Διάγραμμα 4.9. Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο- εθνικότητα.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθήγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στα Αθήγγανα κορίτσια ($\bar{x}=19,2308$, $SD=0,001$) και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών με βάση εθνικότητα και φύλο α) Κούρδα αγόρια, β) Ευρωπαϊά αγόρια, γ) Ευρωπαϊά κορίτσια, δ) Αγγλόφωνα αγόρια, ε) Αγγλόφωνα κορίτσια, ζ) Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης, η) Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης, θ) Ελληνοκύπριοι μαθητές υψηλής επίδοσης, ι) Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης εκτός από τα Αθήγγανα αγόρια όπως και στα αποτελέσματα με βάση τα δεδομένα των παρατηρήσεων. Επιπρόσθετα όμως η ανάλυση με στάθμιση δείχνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα Αθήγγανα αγόρια ($\bar{x}=14,235$, $SD=11,530$), και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών α) Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=3,059$, $SD=7,725$), β) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=3,788$, $SD=7,347$), γ) Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=1,317$, $SD=2,678$), δ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=3,465$, $SD=8,324$), ε) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=4,630$, $SD=9,265$), ζ)

Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,356$, $SD=2,492$), η) Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,789$, $SD=4,992$), θ) Ελληνοκύπριοι μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,769$, $SD=2,002$), ι) Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,737$, $SD=3,177$) εκτός από τα Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=19,2308$, $SD=0,001$) (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακες Β.7, Β.8).

Όσον αφορά στη δέκατη τέταρτη δήλωση, το τρίτο σκέλος της δήλωσης: «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει αυταρχική-επιθετική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές», για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα (Πίνακας 19). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα (Πίνακας 4.20). Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p<0,05$). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,918$, $SD=1,369$) και α) τα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), γ) τα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=0,160$, $SD=0,374$), δ) τα Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=0,142$, $SD=0,353$), ε) τα Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=0,040$, $SD=0,200$), στ) τα Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), ζ) τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), η) τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,082$, $SD=0,276$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.10).

Πίνακας 4.19

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Επιθετική-Αυταρχική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	5,147	1	5,147	14,690*
Εθνικότητα (B)	18,117	5	3,623	10,341*
A X B	11,717	4	2,929	8,360*
Εντός ομάδων	163,627	467	,350	

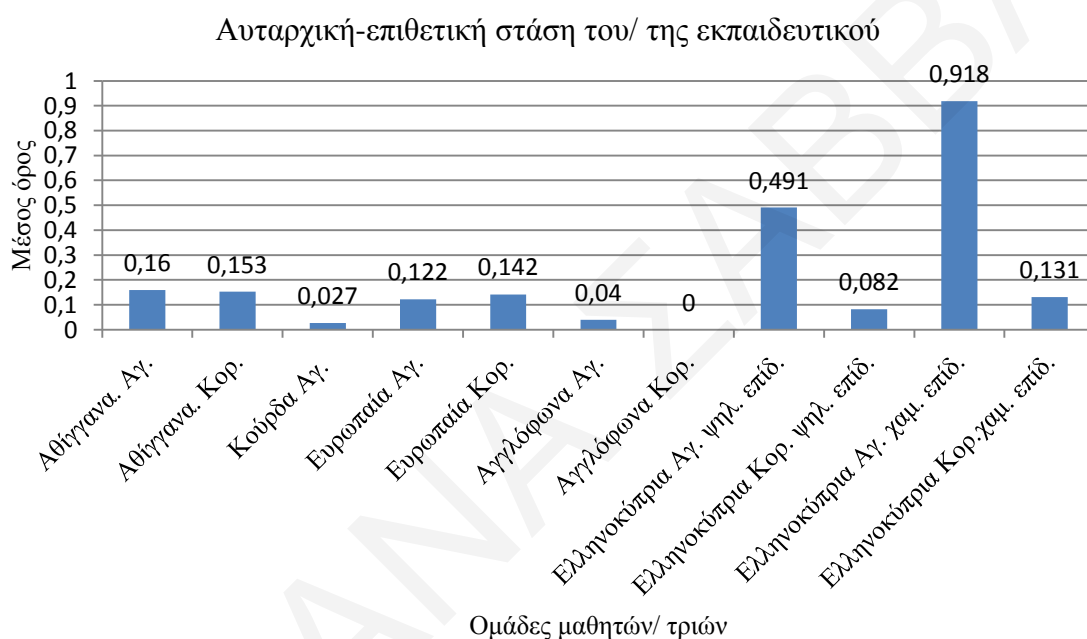
* $p<0,05$

Πίνακας 4.20

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Επιθετική-Αυταρχική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	40,248	10	4,025	11,487*
Εντός ομάδων	163,627	467	,350	

* $p < ,05$



Διάγραμμα 4.10. Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός έχει επιθετική-αυταρχική στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά περνούν πάνω από τα θρανία για να βοηθήσουν και να δώσουν ανατροφοδότηση στους Ελληνοκύπριους μαθητές και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες ενώ καθόλου δε δίνουν σημασία στους Αθίγγανους μαθητές/ τριες και στους Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες. Οι εκπαιδευτικοί θυμώνουν περισσότερο (π.χ. «Σταμάτα να μιλάς», «Κάτσε κάτω», «Ζήτα συγνώμη τώρα» στους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται απλά να ανέχονται στην τάξη τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες, δεν τους απευθύνουν το λόγο, δεν τους δίνουν σημασία και τους συμπεριφέρονται σαν να είναι θεατές στην τάξη.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει αυταρχική-επιθετική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες,

Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=4,851$, $SD=7,174$) και στους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$). Ακόμη το t-test έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιθετικοί απέναντι στα αγόρια (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακες Β.9, Β.10, Β.11).

Όσον αφορά στη δέκατη πέμπτη δήλωση της κλειδας: «Ο/ Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές», τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενθαρρύνουν πιο συχνά τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,639$, $SD=0,517$) και τους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,426$, $SD=0,498$). Από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν καθόλου τα Αθίγγανα κορίτσια και αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$).

Για να διερευνηθεί όμως κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p=0,232 > 0,05$) (Πίνακας 4.21). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0,000 < 0,05$) (Πίνακας 4.22). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,532$, $SD=0,517$) και α) τους Αθίγγανους/ες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) τους Ευρωπαίους/ες ($\bar{x}=0,244$, $SD=0,432$), γ) τους Αγγλόφωνους/ες ($\bar{x}=0,145$, $SD=0,355$) και δ) τους Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=0,262$, $SD=0,441$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.11).

Πίνακας 4. 21

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Ενθαρρύνει τους/τις (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,410	1	,410	2,195
Εθνικότητα (B)	11,688	5	2,338	12,519*
A X B	1,047	4	,262	1,402
Εντός ομάδων	1,047	467	,187	

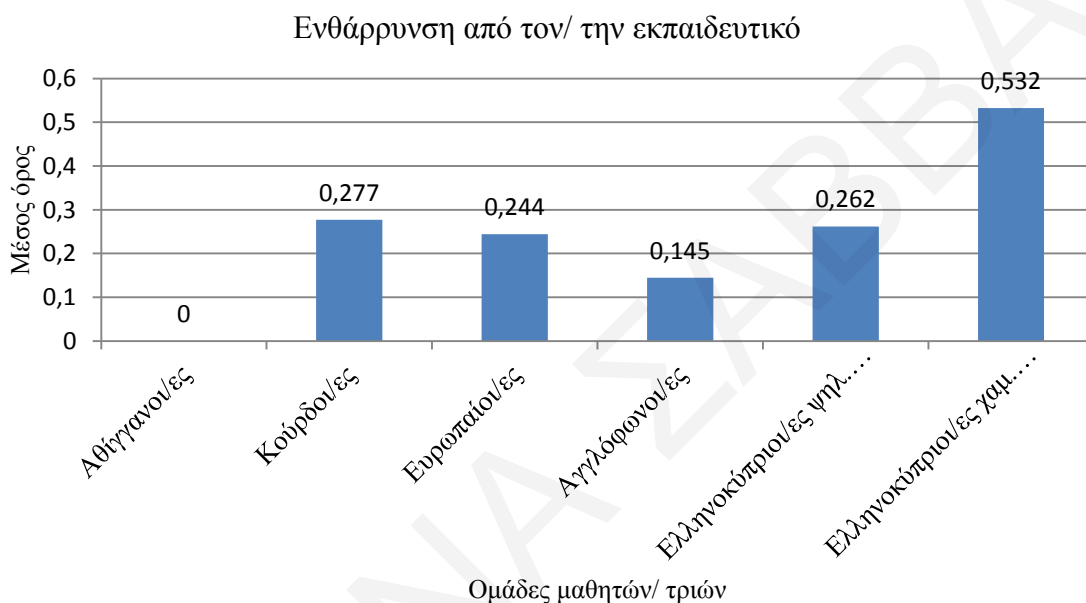
* $p < 0,05$

Πίνακας 4. 22

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Ενθαρρύνει τους/τις (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	11,982	5	2,396	12,707*
Εντός ομάδων	89,014	472	,189	

* $p < ,05$



Διάγραμμα 4.11. Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενθαρρύνουν περισσότερο τους Ελληνοκύπριους μαθητές και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση χρησιμοποιώντας τις φράσεις: «Προσπάθησε περισσότερο», «Είμαι σίγουρη ότι θα τα καταφέρεις», «Συνέχισε την προσπάθεια», «Πολύ Καλά μέχρι τώρα», «Μπορείς να τα καταφέρεις». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες να μιλήσουν ακόμα και όταν δε σηκώνουν το χέρι τους δείχνοντάς τους ότι πιστεύουν σε αυτούς.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/ Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=7,967$, $SD=8,205$) και στους Αθίγγανους μαθητές ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$),

στους Ευρωπαίους μαθητές ($\bar{x}=1,875$, $SD=4,849$) και μαθήτριες ($\bar{x}=1,615$, $SD=2,640$), στους Ελληνοκύπριους υψηλής επίδοσης μαθητές ($\bar{x}=1,734$, $SD=2,953$) και μαθήτριες ($\bar{x}=1,374$, $SD=2,498$) και στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=2,735$, $SD=3,297$) (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακες Β.12, Β.13).

Όσον αφορά στην δωδέκατη δήλωση της κλειδας «Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές δίνοντας ανατροφοδότηση στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιο συχνά ελέγχουν, δίνοντας ανατροφοδότηση, τους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,196$, $SD=0,678$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,131$, $SD=0,531$), τους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,114$, $SD=0,519$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,098$, $SD=0,538$). Ακολουθούν οι Κούρδοι μαθητές ($\bar{x}=0,722$, $SD=0,454$), οι Ευρωπαίοι μαθητές ($\bar{x}=0,489$, $SD=0,505$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,591$, $SD=0,496$). Οι εκπαιδευτικοί λιγότερο συχνά ελέγχουν τους Αγγλόφωνους μαθητές ($\bar{x}=0,240$, $SD=0,435$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,297$, $SD=0,463$) και καθόλου δεν ελέγχουν στην τάξη τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$).

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p=0,795>0,05$) και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο ($p=0,779>0,05$) αλλά μόνο με την εθνικότητα ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας 4.23). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0,000<0,05$) (Πίνακας 4.24). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε κάποιες ομάδες μαθητών.

Όπως φαίνεται στη γραφική παράσταση οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση έχουν το υψηλότερο μέσο όρο ($\bar{x}=1,163$, $SD=0,607$) και παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0,05$) με όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα (α) Αθίγγανου/ες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Κούρδοι/ες ($\bar{x}=0,722$, $SD=0,454$), γ) Ευρωπαίοι/ες ($\bar{x}=0,540$, $SD=0,500$), δ) Αγγλόφωνου/ες ($\bar{x}=0,274$, $SD=0,449$)) εκτός από τους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,106$, $SD=0,527$).

Επίσης, οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0.05$) με όλες τις ομάδες (α) Αθίγγανοι/ες ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Κούρδοι/ες ($\bar{x}=0,722$, $SD=0,454$), γ) Ευρωπαίοι/ες ($\bar{x}=0,540$, $SD=0,500$), δ) Αγγλόφωνοι/ες ($\bar{x}=0,274$, $SD=0,449$) εκτός από τους Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,163$, $SD=0,607$)(Βλέπε Διάγραμμα 4.12).

Πίνακας 4.23

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Ελέγχει τους Μαθητές/τριες Δίνοντας Ανατροφοδότηση στους Μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,021	1	,021	,079
Εθνικότητα (B)	72,970	5	14,594	55,960*
A X B	,437	4	,109	,419
Εντός ομάδων	121,790	467	,261	

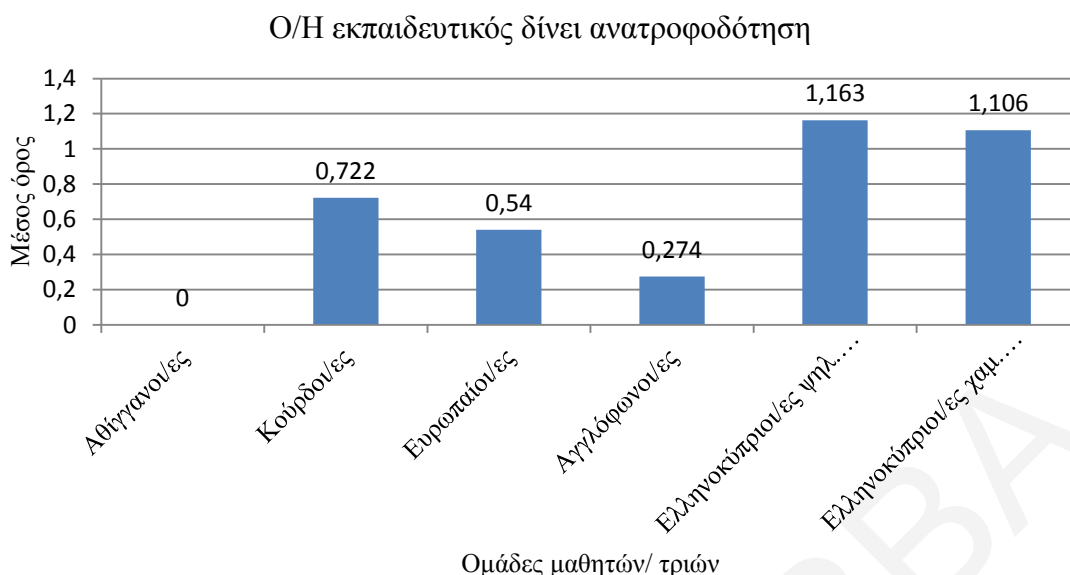
* $p < ,05$

Πίνακας 4.24

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Ελέγχει τους/τις Μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Δίνοντάς τους Ανατροφοδότηση σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	75,701	5	15,140	58,464*
Εντός ομάδων	122,234	472	,259	

* $p < ,05$



Διάγραμμα 4.12. Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός ελέγχει τους/ τις μαθητές/ τριες δίνοντάς τους ανατροφοδότηση σε σχέση με την εθνικότητα.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές δίνοντας ανατροφοδότηση στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) μόνο ανάμεσα στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=13,622$, $SD=9,659$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο (Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=6,104$, $SD=7,839$), Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=2,910$, $SD=2,797$), Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=5,571$, $SD=10,353$), Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=6,647$, $SD=10,696$), Ελληνοκύπριοι υψηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=7,092$, $SD=4,877$), Ελληνοκύπριοι χαμηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=6,554$, $SD=3,279$) (εκτός από τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=14,375$, $SD=9,968$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=9,427$, $SD=7,713$)).

Ακόμη, τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=14,375$, $SD=9,968$) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) με όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο εκτός από τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής ($\bar{x}=13,622$, $SD=9,659$) και υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=9,427$, $SD=7,713$) (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακας Β.14, Β.15).

Όσον αφορά στην εικοστή πρώτη δήλωση της κλειδας: «Ο/ Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Κύπριων με χαμηλή επίδοση, Κύπριων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών», τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολουθούν πιο

συχνά την εργασία των Κύπριων με χαμηλή επίδοση αγοριών ($\bar{x}=1,016$, $SD=0,128$) και κοριτσιών ($\bar{x}=1,016$, $SD=0,128$) αλλά και των Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση αγοριών ($\bar{x}=1,032$, $SD=0,179$) και κοριτσιών ($\bar{x}=1,016$, $SD=0,223$) παρά την εργασία των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στις 61 παρακολούθησεις που πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μόνο σε μια περίπτωση παρακολούθησαν την εργασία μιας Αθίγγανης μαθήτριας. Σε καμία παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν την εργασία των Αθίγγανων μαθητών ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$). Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν την εργασία των Αγγλόφωνων μαθητών ($\bar{x}=0,360$, $SD=0,489$) και μαθητριών ($\bar{x}=0,459$, $SD=0,505$) λιγότερο συχνά σε σχέση με τους Ευρωπαίους μαθητές ($\bar{x}=0,755$, $SD=0,434$) και μαθήτριες ($\bar{x}=0,775$, $SD=0,421$).

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα ($p=0,769>0,05$) αλλά ούτε και στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο ($p=0,276>0,05$) (Πίνακας 4.25). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα (Πίνακας 4.26). Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0,000<0,05$). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους/ ες μαθητές/ τριες με υψηλή ($\bar{x}=1,024$, $SD=0,201$) και χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,016$, $SD=0,127$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα (α) Αθίγγανους/ ες μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,027$, $SD=0,164$), β) Κούρδους/ ες μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,805$, $SD=0,401$), γ) Ευρωπαίους/ ες μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,765$, $SD=0,425$) και δ) τους Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,419$, $SD=0,497$)) (Βλέπε Διάγραμμα 4.23).

Επιπλέον, οι Αθίγγανοι μαθητές/τριες ($\bar{x}=0,027$, $SD=0,164$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0,05$) με όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα (α) Κούρδους/ ες μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,805$, $SD=0,401$), β) Αγγλόφωνοι/ ες μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,419$, $SD=0,497$), γ) τους Ευρωπαίους/ ες μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,765$, $SD=0,425$) και δ) τους Ελληνοκύπριους μαθητές/ τριες με υψηλή ($\bar{x}=1,024$, $SD=0,201$) και χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=1,016$, $SD=0,127$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.13).

Ακόμη, οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,419$, $SD=0,497$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλες τις ομάδες μαθητών/ τριών με βάση την

εθνικότητα. Ενώ οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες ($\bar{x}=0,765$, $SD=0,425$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από όλες τις ομάδες μαθητών/ τριών εκτός από τους/ τις Κούρδους/ ες ($\bar{x}=0,805$, $SD=0,401$) μαθητές/ τριες.

Πίνακας 4.25

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Παρακολουθεί την Εργασία των (Κύπριων με χαμηλή επίδοση, Κύπριων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) Μαθητών/τριών σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	,118	1	,118	1,192
Εθνικότητα (B)	39,809	5	7,962	80,688*
A X B	,179	4	,045	,454
Εντός ομάδων	45,982	467	,099	

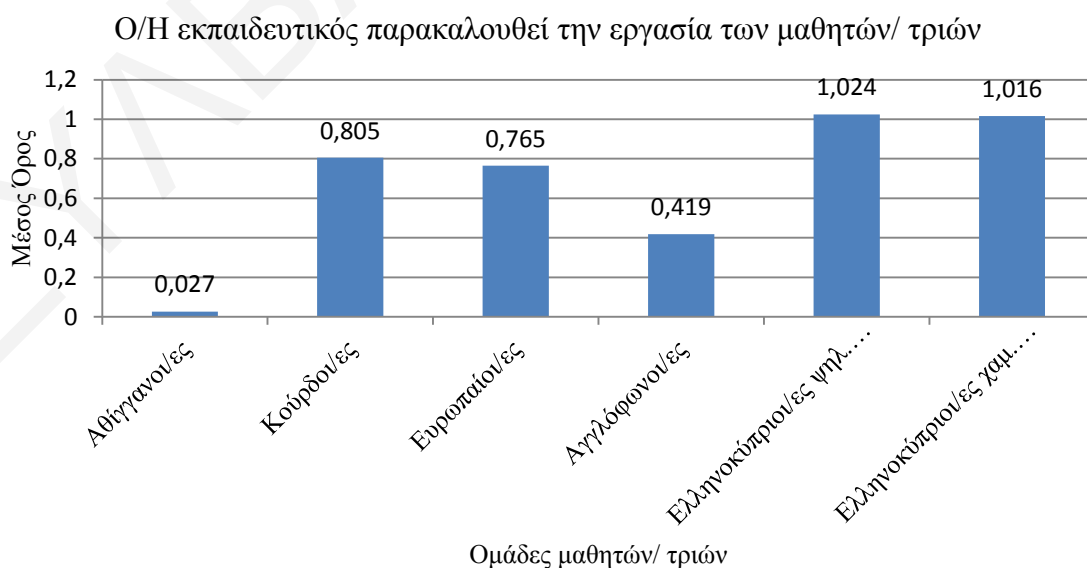
* $p<,05$

Πίνακας 4.26

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Παρακολουθεί την Εργασία των (Κύπριων με χαμηλή επίδοση, Κύπριων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) Μαθητών/τριών σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	43,071	5	8,614	87,811*
Εντός ομάδων	46,204	471	,098	

* $p<,05$



Διάγραμμα 4.13. Συχνότητα που ο/ η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα.

Ακόμη φάνηκε ότι οι Αθίγγανοι μαθητές και μαθήτριες είναι απομονωμένοι στην τάξη πάντα και σε κάποιες περιπτώσεις ενοχλούν. Συγκεκριμένα σε ένα μάθημα μαθηματικών που έγινε παρακολούθηση ο αθίγγανος μαθητής (Ζάχερ) δεν είχε φυλλάδιο και έπαιζε με το μολύβι και το σβηστήρι του.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/ Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητών», έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) και στα α) Κούρδα αγόρια ($\bar{X}=16,329$, $SD=9,227$), β) στα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=10,327$, $SD=8,344$), γ) στα Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{X}=8,356$, $SD=11,685$), δ) στα Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{X}=9,607$, $SD=11,344$), ε) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) και στ) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{X}=12,244$, $SD=5,795$). Ακόμη στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στα Κούρδα αγόρια ($\bar{X}=16,329$, $SD=9,227$) και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών εκτός από τα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=10,327$, $SD=8,344$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{X}=12,244$, $SD=5,795$) (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακας Β.16, Β.17).

Στις πιο κάτω δηλώσεις τα αποτελέσματα με στάθμιση ήταν διαφορετικά γιατί στις δηλώσεις αυτές έπαιζε ρόλο η αντιπροσώπευση της κάθε ομάδας. Για παράδειγμα το πόσοι μαθητές υπήρχαν σε κάθε κατηγορία επηρέαζε τη συχνότητα καταγραφής παρατηρήσεων για την κάθε κατηγορία μαθητών. Πιο συγκεκριμένα στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μαθητών από άλλες εθνικότητας» ή στην δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές/τριες και δίνει ανατροφοδότηση στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες» ο αριθμός των μαθητών/τριών σε κάθε κατηγορία δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο όσο στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες».

Όσον αφορά στην πρώτη δήλωση της κλειδας: «Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα είναι υποτιμητικά (π.χ. μη μιλάς, δεν ξέρεις), τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι στο δείγμα της έρευνας οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=0,262$, $SD=0,544$) και οι Αθίγγανοι μαθητές ($\bar{X}=0,280$, $SD=0,541$)

δέχονται υποτιμητικά μηνύματα εκ μέρους του/ της εκπαιδευτικού ενώ λιγότερο συχνά οι Ελληνοκύπριοι και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση ($\bar{X}=0,016$, $SD=0,128$), ($\bar{X}=0,049$, $SD=0,218$). Σε καμία περίπτωση δε δέχονται υποτιμητικά σχόλια εκ μέρους του / της εκπαιδευτικού οι Κούρδοι μαθητές, οι Ευρωπαίοι μαθητές και μαθήτριες και οι Αγγλόφωνοι μαθητές και μαθήτριες ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$).

Για να διερευνηθεί όμως, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα (Πίνακας 4.27). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.28 από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p=0.001<0.05$). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Ελληνοκύπρια αγόρια με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=0,262$, $SD=0,544$) και α) στα Κούρδα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) ($p<0,05$), β) στα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) ($p<0,05$), γ) στα Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) ($p<0,05$), δ) στα Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) ($p<0,05$) και ε) στα Ελληνοκύπρια αγόρια με υψηλή επίδοση ($\bar{X}=0,016$, $SD=0,128$) ($p<0,05$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.14).

Πίνακας 4.27

Ανάλυση Διασποράς των Υποτιμητικών Λεκτικών και μη Λεκτικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	0.258	1	0.258	3.260
Εθνικότητα (B)	3.339	5	0.668	8.437*
A X B	0.875	4	0.219	2.764*
Εντός ομάδων	36.962	467	0.079	

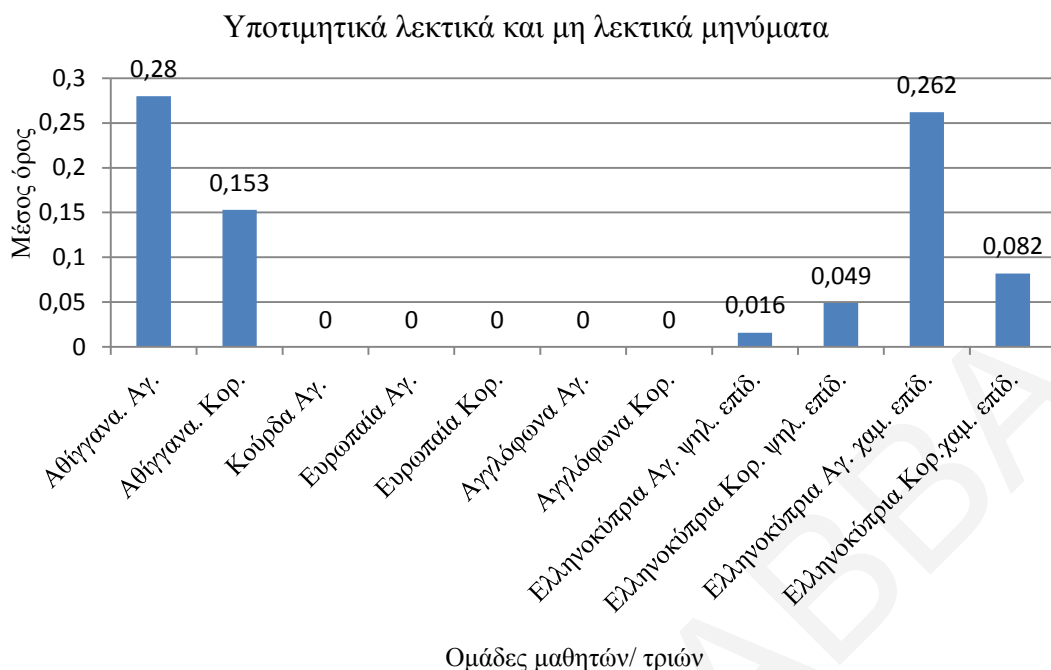
* $p<,05$

Πίνακας 4.28

Ανάλυση Διασποράς των Υποτιμητικών Λεκτικών και μη Λεκτικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	4,620	10	0,462	5,837*
Εντός ομάδων	36,962	467	0,079	

* $p<,05$



Διάγραμμα 4.14. Συχνότητα υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Τα λεκτικά μηνύματα είναι υποτιμητικά μερικές φορές από κάποιους εκπαιδευτικούς προς τους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση. Συγκεκριμένα, σε μια περίπτωση η δασκάλα λέει στον Μάριο (αδύνατος μαθητής) όταν δε ξέρει την απάντηση: «Έσπασες μας ρε Μάριο. Θέλω κάποιον πιο γρήγορο.». Ακόμη, κάποιες φορές υποτιμητικά μηνύματα δέχονται και οι Αθίγγανοι μαθητές και οι Αθίγγανες μαθήτριες. Για παράδειγμα «Μη μιλάς», «Σιώπα εσύ, δεν ξέρεις».

Σχετικά με τα μη λεκτικά μηνύματα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν σημασία στους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες, δεν τους κοιτάζουν μέσα στην τάξη και αν δοκιμάσουν να μιλήσουν, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους κρατήσουν ήσυχους για να μην ενοχλούν τους άλλους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν περισσότερη σημασία στους καλούς Ελληνοκύπριους μαθητές και στις καλές Ελληνοκύπριες μαθήτριες (τους κοιτάζουν συχνότερα) από τους οποίους αναμένουν ότι θα ανταποκριθούν στα ερωτήματα που υποβάλλουν στην τάξη.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα είναι υποτιμητικά (π.χ. μη μιλάς, δεν ξέρεις) έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στις ομάδες μαθητών. Συγκεκριμένα,

φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=4,358$, $SD=10,559$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο (α) Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), β) Κούρδα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), γ) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), δ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), ε) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), ζ) Ελληνοκύπριοι ψηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{X}=0,090$, $SD=0,704$), η) Ελληνοκύπριοι ψηλής επίδοσης κορίτσια ($\bar{X}=0,456$, $SD=2,363$), θ) Ελληνοκύπριοι χαμηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{X}=1,281$, $SD=2,714$), ι) Ελληνοκύπριοι χαμηλής επίδοσης κορίτσια ($\bar{X}=1,113$, $SD=4,126$) και τα Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) (Βλέπε Πίνακα 4.29, 4.30 και Διάγραμμα 4.15).

Πίνακας 4.29

Ανάλυση Διασποράς των Υποτιμητικών Λεκτικών και μη Λεκτικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	60,604	1	60,604	5,241*
Εθνικότητα (B)	260,954	5	52,191	4,514*
A X B	295,819	4	11,562	6,396*
Εντός ομάδων	5526,814	478	73,955	

* $p<,05$

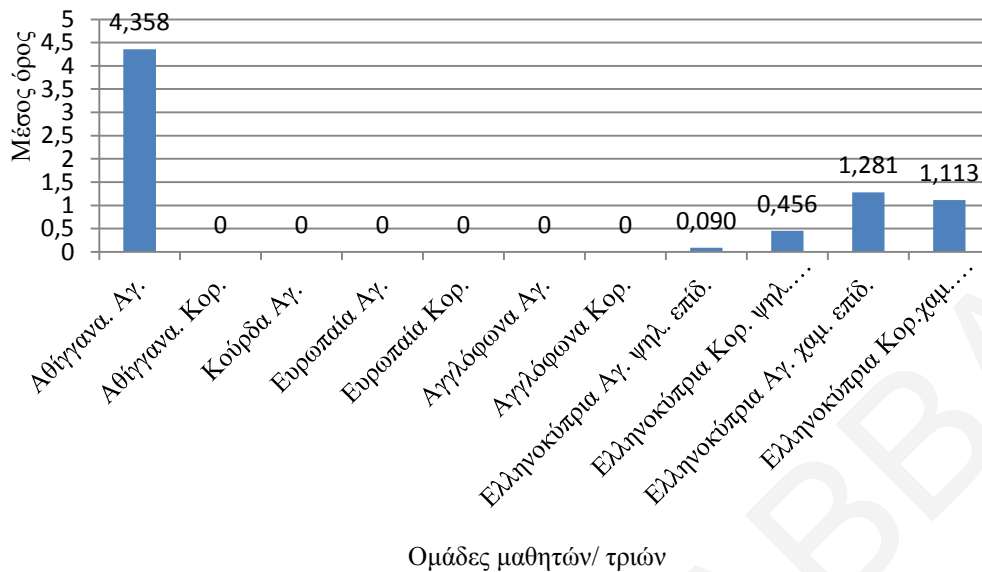
Πίνακας 4.30

Ανάλυση Διασποράς των Υποτιμητικών Λεκτικών και μη Λεκτικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	644,605	10	64,460	5,575*
Εντός ομάδων	5526,814	478	11,562	

* $p<,05$

Υποτιμητικά λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα
(με στάθμιση)



Διάγραμμα 4.15. Συχνότητα υποτιμητικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Όσον αφορά στη δεύτερη δήλωση της κλείδας «Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα είναι ενθαρρυντικά (π.χ. μπράβο, συνέχισε, πολύ καλή προσπάθεια), τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική δείχνουν ότι τα λεκτικά μηνύματα είναι ενθαρρυντικά περισσότερο για τους Ελληνοκύπριους μαθητές και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,475$, $SD=1,272$), ($\bar{x}=1,278$, $SD=1,127$). Λιγότερο συχνά δέχονται ενθαρρυντικά μηνύματα από τους/τις εκπαιδευτικούς οι Ελληνοκύπριοι μαθητές και μαθήτριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,721$, $SD=0,661$), ($\bar{x}=0,836$, $SD=0,840$) και ακολουθούν οι Κούρδοι μαθητές ($\bar{x}=0,388$, $SD=0,549$) και οι Ευρωπαίοι μαθητές και μαθήτριες ($\bar{x}=0,142$, $SD=0,408$), ($\bar{x}=0,244$, $SD=0,434$). Επίσης, από τις 61 παρακολουθήσεις μόνο σε μία γίνονται ενθαρρυντικά μηνύματα σε Αγγλόφωνους μαθητές και μαθήτριες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι Αθίγγανοι μαθητές και οι Αθίγγανες μαθήτριες δε δέχονται καθόλου ενθαρρυντικά μηνύματα από τους/ τις εκπαιδευτικούς.

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα (Πίνακας 4.31 ($p=0,533>0,05$)). Ακόμη φάνηκε να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο αλλά να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση την εθνικότητα. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς one-way ANOVA με βάση την εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.32, η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά στα ενθαρρυντικά μηνύματα που δέχονται οι μαθητές με βάση την εθνικότητα ($F=44,206$, $p<0,05$). Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,3770$, $SD=1,201$) ($p<0,05$) και α) των Αθίγγανων ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) των Κούρδων ($\bar{x}=0,388$, $SD=0,549$), γ) Ευρωπαίων ($\bar{x}=0,193$, $SD=0,422$) δ) των Αγγλόφωνων ($\bar{x}=0,032$, $SD=0,178$) και των Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,778$, $SD=0,755$).

Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,778$, $SD=0,755$) ($p<0,05$) και α) τους Αθίγγανους ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) τους Ευρωπαίους ($\bar{x}=0,193$, $SD=0,422$), γ) τους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=0,032$, $SD=0,178$) και τους Ελληνοκύπριους με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=1,377$, $SD=1,201$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.16).

Πίνακας 4.31

Ανάλυση Διασποράς των Ενθαρρυντικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/ της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	0,001	1	0,001	0,001
Εθνικότητα (B)	125,073	5	25,015	42,912*
A X B	1,839	4	0,460	0,789
Εντός ομάδων	271,648	466	0,583	

* $p<0,05$

Πίνακας 4.32

Ανάλυση Διασποράς των Ενθαρρυντικών Λεκτικών και μη Λεκτικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/ της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	128,340	5	25,668	44,206*
Εντός ομάδων	273,488	471	0,581	

* $p<0,05$



Διάγραμμα 4.16. Συχνότητα των ενθαρρυντικών λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων εκ μέρους του/ της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ενθαρρυντικά μηνύματα περισσότερο συχνά για τις Ελληνοκύπριες και τους Ελληνοκύπριους μαθητές με καλή επίδοση όπως «Μπράβο», «Θαυμάσια», «Εξαιρετικά», «Φανταστικά», «Εντυπωσιακά», «Συνέχισε την καλή δουλειά», «Πολύ καλή προσπάθεια» και στη ακολούθως στους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση, «Συνέχισε», «Μπορείς περισσότερο», «Είμαι σίγουρη ότι μπορείς να τα καταφέρεις», «Πολύ Καλά», «Καλή προσπάθεια». Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι περισσότερο υπομονετικοί με τους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση και να τους παρέχουν περισσότερο χρόνο στο να δώσουν την απάντηση σε μια ερώτηση και να ολοκληρώσουν μια εργασία στην τάξη. Ακόμη, τους βοηθούν στο να φτάσουν στη σωστή απάντηση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα είναι ενθαρρυντικά (π.χ. μπράβο, συνέχισε, πολύ καλή προσπάθεια), έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) (Πίνακας) ανάμεσα στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{X}=11,287$, $SD=14,109$) και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών (α) Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), β) Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), γ) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=1,796$, $SD=5,182$), δ) Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{X}=0,888$, $SD=1,666$), ε) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), στ) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), η) Ελληνοκύπριοι χαμηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{X}=4,385$, $SD=4,135$), εκτός από τους Κούρδους μαθητές ($\bar{X}=7,069$, $SD=11,443$), τους

Ελληνοκύπριους μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{X}=9,066$, $SD=9,325$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{X}=9,109$, $SD=10,087$).

Ακόμη, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{X}=9,109$, $SD=10,087$) και στα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=1,796$, $SD=5,182$), Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{X}=0,888$, $SD=1,666$) και Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$). Επιπλέον, οι Ελληνοκύπριοι μαθητές υψηλής επίδοσης φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0,05$) με τα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$), Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=1,796$, $SD=5,182$), Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{X}=0,888$, $SD=1,666$) και Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) (Βλέπε Πίνακα 4.33,4.34).

Πίνακας 4.33

Ανάλυση Διασποράς των Ενθαρρυντικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/ της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	107,754	1	107,754	1,675
Εθνικότητα (B)	6246,489	5	1249,298	19,416*
A X B	1068,131	4	267,033	4,150*
Εντός ομάδων	29148,054	453	64,344	

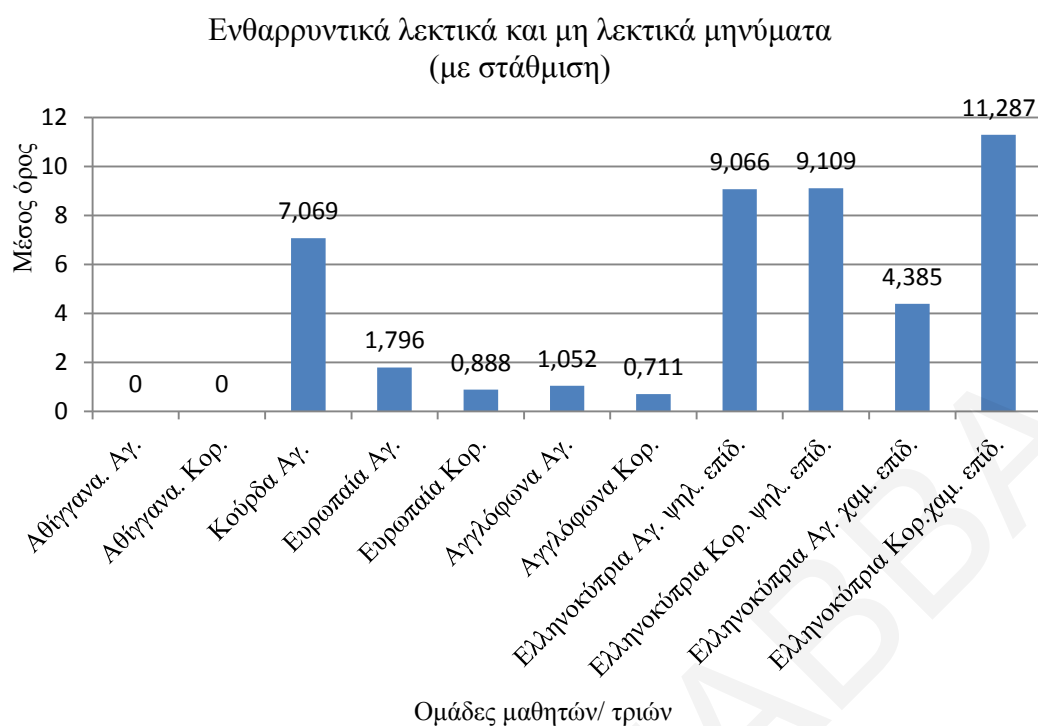
* $p<,05$

Πίνακας 4.34

Ανάλυση Διασποράς των Ενθαρρυντικών Μηνυμάτων εκ Μέρους του/ της Εκπαιδευτικού σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	7459,469	10	745,947	11,593*
Εντός ομάδων	29148,054	453	64,344	

* $p<,05$



Διάγραμμα 4.17. Συχνότητα των ενθαρρυντικών μηνυμάτων εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα.

Όσον αφορά στη δέκατη τέταρτη δήλωση, το δεύτερο σκέλος της δήλωσης: «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθήγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες», για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ($p=0,054 > 0,05$) των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και εθνικότητα (Πίνακας 4.35). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα (Πίνακας 4.36) και t-test of independent samples με τη μεταβλητή φύλο (Πίνακας 4.37). Από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p < 0,05$). Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε κάποιες ομάδες μαθητών. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τη γραφική παράσταση οι Τουρκόφωνοι μαθητές/τριες ($\bar{x}=0,026$, $SD=0,162$) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) με τους α) Κούρδους/ες ($\bar{x}=0,472$, $SD=0,506$), β) Ευρωπαίους/ες ($\bar{x}=0,408$, $SD=0,494$), γ) Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=0,459$, $SD=0,500$) και δ) Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,614$, $SD=0,537$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.18).

Επιπλέον, οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες ($\bar{x}=0,064$, $SD=0,247$), έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0,05$) με τους α) Κούρδους/ες ($\bar{x}=0,472$, $SD=0,506$), β) Ευρωπαίους/ες ($\bar{x}=0,408$, $SD=0,494$), γ) Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=0,459$, $SD=0,500$), δ) Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=0,614$, $SD=0,537$)(Βλέπε Διάγραμμα 4.18).

Ακόμη, οι Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=0,459$, $SD=0,500$), δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Κούρδους/ες ($\bar{x}=0,472$, $SD=0,506$), τους Ευρωπαίους/ες ($\bar{x}=0,408$, $SD=0,494$), και τους Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση($\bar{x}=0,614$, $SD=0,537$). Οι Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση($\bar{x}=0,614$, $SD=0,537$) δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Ελληνοκύπριους με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=0,459$, $SD=0,500$), τους Ευρωπαίους/ες ($\bar{x}=0,408$, $SD=0,494$), και τους Κούρδους/ες($\bar{x}=0,472$, $SD=0,506$).

Πίνακας 4.35

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Υποβοηθητική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	1,452	1	1,452	6,940*
Εθνικότητα (B)	18,795	5	3,759	17,969*
A X B	1,958	4	,489	2,340
Εντός ομάδων	97,694	467	,209	

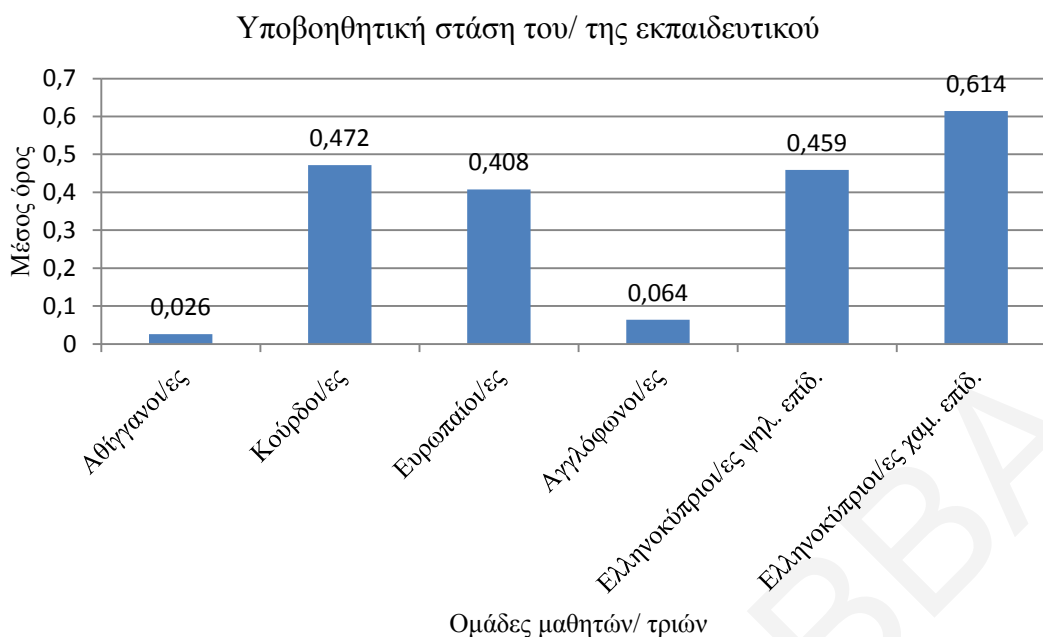
* $p<0,05$

Πίνακας 4.36

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Υποβοηθητική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	15,403	10	1,540	10,998 *
Εντός ομάδων	65,403	467	,140	

* $p<0,05$



Διάγραμμα 4.18. Συχνότητα υποβοηθητικής στάσης του/ της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών.

Πίνακας 4. 37

Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του πόσο συχνά ο/ η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές σε σχέση με το φύλο

Φύλο	\bar{X}	SD	t	p
Αγόρια	,3385	,47413		
Κορίτσια	,4796	,52725	-3,056	0,002

* $p < ,05$

Από την ανάλυση t-test επειδή το επίπεδο σημαντικότητας $p=0,001$ είναι μικρότερο του 0,05, η μηδενική υπόθεση δε γίνεται δεκτή, δηλαδή οι διασπορές δεν είναι ίσες. Αυτό οδηγεί στην επιλογή της γραμμής της μη ισότητας των διασπορών για μελέτη της στατιστικής του t-test για εξαγωγή συμπερασμάτων ($t=-3,056$, $df=446,715$, $p=0,002$). Επειδή η τιμή $p=0,002 < 0,05$ συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί δεν είναι το ίδιο υποβοηθητικοί απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια αλλά είναι περισσότερο υποβοηθητικοί απέναντι στα κορίτσια ανεξαρτήτως εθνικότητας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή

επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές», έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=8,983$, $SD=10,145$), και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο εκτός από τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=9,296$, $SD=8,375$). Ακόμη, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=9,296$, $SD=8,375$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο εκτός από τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=8,983$, $SD=10,145$) (Βλέπε Πίνακα 4.38, 4.39, Διάγραμμα 4.19).

Πίνακας 4.38

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Υποβοηθητική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους.

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	155,191	1	155,191	5,151*
Εθνικότητα (B)	2715,214	5	543,043	18,023*
A X B	905,137	4	226,284	7,510*
Εντός ομάδων	13679,494	454	30,131	

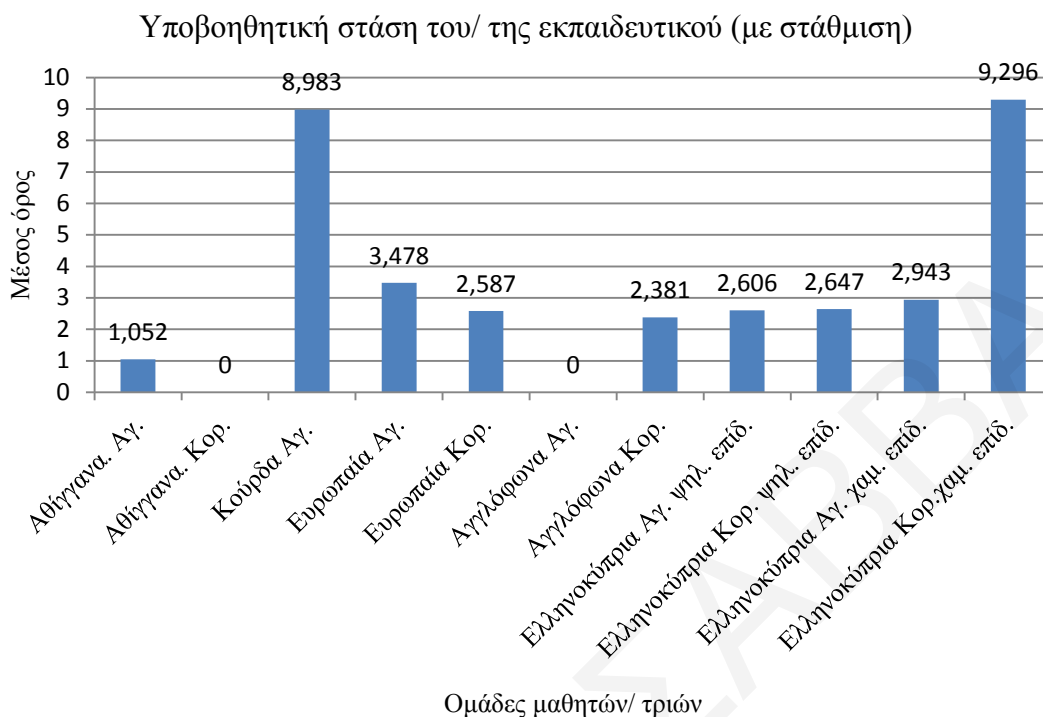
* $p < 0,05$

Πίνακας 4.39

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Υποβοηθητική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	3522,578	10	352,258	11,691*
Εντός ομάδων	13679,494	454	30,131	

* $p < 0,05$



Διάγραμμα 4.19. Συχνότητα υποβοηθητικής στάσης του/ της εκπαιδευτικού απέναντι στους/στις μαθητές/ τριες σε σχέση με την εθνικότητα.

Στις πιο κάτω δηλώσεις η ανάλυση είναι μόνο ποιοτική.

Όσον αφορά στην τέταρτη δήλωση της κλειδας «Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες χρησιμοποιούν ταμπέλες, χαρακτηρισμούς για άλλους μαθητές» φαίνεται ότι αυτό παρατηρείται πρώτα πρώτα για τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες. Συγκεκριμένα οι Ελληνοκύπριοι μαθητές αποκαλούν τους Αθίγγανους με τις λέξεις «μαύρε/η».

Αποσπάσματα από τις παρακολουθήσεις: 1) «Μαύρε, εσύ δεν ξέρεις τίποτα», 2) «Εε μαύρε γύρισε μπροστά σου» λέει στον Αθίγγανο, ο Κύπριος αδύνατος μαθητής, 3) «Γύριε μπροστά σου ρε μαύρε», 4) «Ρα μαύρη, σιώπα», 5) «Η Μινουσέ δεν ξέρει τίποτα» και γελά ο Κύπριος μαθητής. Επιπλέον, όμως κάποιες φορές παρατηρείται οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με καλή επίδοση να χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς για Ελληνοκύπριους συμμαθητές τους με χαμηλή επίδοση. Για παράδειγμα, ο καλός μαθητής ειρωνεύεται τον αδύνατο μαθητή και λέει: «Έχουμε τη διάνοια τζιαμέ!» και τον δείχνει με το χέρι του.

Όσον αφορά στην έκτη δήλωση της κλειδας «Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει αρνητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες,

Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες», αυτό παρουσιάζεται λίγες φορές στους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες με χαμηλή επίδοση: «Λάθος απάντηση.», «Τι είναι αυτή η απάντηση;», «Πότε θα μας δώσεις μια σωστή απάντηση;».

Όσον αφορά στην έβδομη δήλωση της κλείδας «Ο/Η εκπαιδευτικός δε σχολιάζει τις απαντήσεις των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/ τριών» η περιγραφική στατιστική δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε σχολιάζουν τις απαντήσεις των Ελληνοκυπρίων αγοριών με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=0,508$, $SD=0,8683$) και ακολούθως των Ελληνοκυπρίων κοριτσιών με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=0,262$, $SD=0,574$). Σε καμία περίπτωση δεν ισχύει η δήλωση «οι εκπαιδευτικοί δε σχολιάζουν τις στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση» ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$).

Όσον αφορά στην ένατη δήλωση της κλείδας «Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/ τριών στο μάθημα» φαίνεται ότι αυτό γίνεται σε κάποιες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα σε ένα από τα μαθήματα που έγιναν οι παρακολουθήσεις, ο/ η εκπαιδευτικός βάζει το «Δημήτρη» (αδύνατο μαθητή) να πει την απάντηση όμως δυσκολεύεται. Τότε μια μαθήτρια με καλή επίδοση λέει: «Αυτά τα μάθαμε στην Α΄ τάξη». Ο/ Η εκπαιδευτικός λέει ειρωνικά: «Ενατό βρει τωρά ο Σωκράτης....;». Ο/ Η εκπαιδευτικός λέει στον Μάριο (αδύνατο μαθητή) όταν δε λέει την απάντηση: «Εσπασες μας ρε Μάριε! Θέλω κάποιον πιο γρήγορο.».

Όσον αφορά στη δέκατη δήλωση της κλείδας «Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μεικτών ομάδων μαθητών/ τριών» φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ μεικτών ομάδων μαθητών/ τριών σε κανένα από τα μαθήματα στα οποία έγιναν οι παρακολουθήσεις εκτός από μια περίπτωση που ο/ η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να μπουν σε ομάδες και κανένας δε θέλει να μπει μαζί με τη Μινουσέ. Ο Όμηρος λέει: «Προτιμώ να είμαι στις κεντρικές φυλακές χωρίς φαΐ τζαι νερό παρά να είμαι στην ίδια ομάδα με τη Μινουσέ.». Κανείς δε θέλει να μπει με τη Μινουσέ. Στο τέλος μπαίνει ο Ηράκλης. Ο Θεμιστοκλής χτυπά δυνατά το χέρι του στο τραπέζι γιατί δεν μπήκε με τους φίλους του-τα άτομα που ήθελε. Οι Αθίγγανοι μαθητές και μαθήτριες πάντα κάθονται μόνοι τους. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν θέλουν να κάτσουν μαζί τους.

Όσον αφορά στην ενδέκατη δήλωση της κλείδας «Ο/Η εκπαιδευτικός αγνοεί τη συμμετοχή των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/ τριών στο μάθημα αυτό

παρουσιάζεται στους Αγγλόφωνους μαθητές και στις Αγγλόφωνες μαθήτριες και στους Αθίγγανους μαθητές και στις Αθίγγανες μαθήτριες. Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες δε σηκώνουν συχνά το χέρι τους να μιλήσουν στην τάξη και όταν το σηκώσουν οι εκπαιδευτικοί ως συνήθως τους αγνοούν. Οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες κάθονται πάντα μόνοι τους, δε συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος και παίζουν με τα αντικείμενα που έχουν στη τσάντα τους (π.χ. ρίγα, μολύβι, σβηστήρι, γεωμετρικά όργανα). Για παράδειγμα σε μια από τις παρακολουθήσεις ο Μοχάμετ δεν έχει βιβλίο και καθαρίζει τα χρώματά του. Σε ένα άλλο μάθημα είναι χωρισμένη η Μινουσέ σε μια τάξη και κάθεται με τον Μοχάμετ και παίζουν σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Ο Μοχάμετ τρώει τσίχλα. Σε ένα άλλο μάθημα η εκπαιδευτικός δίνει στη Μινουσέ τα φυλλάδια να τα μοιράσει στα παιδιά στην τάξη και τότε ένας μαθητής ενώ η Μινουσέ του το βάζει στο θρανίο αυτός το πετά και λέει ότι δεν το παίρνει γιατί είναι λερωμένο υπονοώντας ότι είναι λερωμένη η Μινουσέ.

Όσον αφορά στη δέκατη έβδομη δήλωση της κλείδας «Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες περιφρονούν/ περιγελούν τους συμμαθητές τους με διαφορετική εθνικότητα» φαίνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις αυτό συμβαίνει. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές περιφρονούν τους Αθίγγανους συμμαθητές τους ($\bar{X}=0,440$, $SD=0,506$) και τις Αθίγγανες συμμαθήτριές τους ($\bar{X}=0,615$, $SD=0,506$). Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές κάποιες φορές αποκαλούν τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες «μαύρος/ μαύρη», «Εε μαύρε γύρισε μπροστά σου», ότι είναι λερωμένοι και ότι δεν ξέρουν τίποτα. Σε μια περίπτωση η Μινουσέ παίζει με τη ξύστρα της και ενοχλούνται τα αγόρια: «Σταμάτα ρα μαύρη». Σε μια άλλη περίπτωση ο Μοχάμετ παίζει με τα γεωμετρικά όργανα. Ο Θεόδωρος σηκώνεται και λέει στον Μοχάμετ "Τι κάμνεις εσύ ρε;". Ακολούθως χτυπά τον Μοχάμετ στο κεφάλι και του παίρνει τα γεωμετρικά όργανα. Ο δάσκαλος δεν αντιδρά και δεν λέει τίποτα. Σε μια παρακολούθηση η Μινουσέ κάθεται μόνη της και δε συμμετέχει. Ο Ιωάννης μιλά ειρωνικά και ρωτά: "Έκανε διαγώνισμα κυρία η Μινουσέ; Τι έγραψε; Αλήθεια κυρία;» Σε μια άλλη περίπτωση ένας αδύνατος Κύπριος μαθητής κοροϊδεύει μια Αθίγγανη μαθήτρια. Λέει στον Μοχάμετ: «Άμα μιλά η Μινουσέ δως της μες τα μούτρα». Όταν χτυπά το κουδούνι ο Γιάννος κλωτσά τη Μινουσέ και της λέει: «Θα σου σπάσω τα μούτρα σου να μη μιλάς μέσα στην τάξη». Ο δάσκαλος δεν αντιδρά και δεν απαντά... Στο Ε'3 η Μινουσέ κάθεται μόνη της δεν έχει φυλλάδιο και δε γράφει. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές κοροϊδεύουν τη Μινουσέ ότι δεν ξέρει τίποτα. Σε άλλο μάθημα στο ίδιο τμήμα η Μινουσέ παίζει με τη ξύστρα και ενοχλούνται οι άλλοι. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές (Ιάσωνας, Θανάσης) σε κάποιες περιπτώσεις κοροϊδεύουν τα αδύνατα κορίτσια όταν πουν λάθος απάντηση στην τάξη (Κλεοπάτρα). Ο Θεόδωρος (καλός κύπριος μαθητής) λέει στο Πάτροκλο (αδύνατο

κύπριο μαθητή): «Γύρισε μπροστά σου ρε εσύ». Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές αποκαλούν τον Μοχάμετ «μαύρο». Του λένε: «Εσύ δεν ξέρεις τίποτα», «Εε μαύρε γύρισε μπροστά σου», του λέει ο Κύπριος αδύνατος. Σε μια άλλη περίπτωση όμως οι Ελληνοκύπριοι μαθητές σχολιάζουν αρνητικά έναν αδύνατο Κύπριο μαθητή ότι αντιγράφει στην ορθογραφία (Μάριο) του από το φυλλάδιο που έχει μπροστά του. Τελικά ο αδύνατος μαθητής δε γράφει όλες τις λέξεις της ορθογραφίας που είχαν και ξεκινά να κλαίει.

Σε καμία από τις τάξεις που έγιναν οι παρακολουθήσεις δεν παρουσιάστηκαν διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Από τα 61 μαθήματα που παρατηρήθηκαν μόνο σε μια περίπτωση έγινε προσπάθεια να αποδομηθούν τυχόν στερεότυπα των παιδιών για άτομα με διαφορετική εθνικότητα. Ο εκπαιδευτικός κάνει προσπάθειες να αποδομήσει στερεότυπα για έγχρωμους και γυναίκες και άντρες. Παρουσιάζει στα παιδιά μια διαφήμιση. Ο λευκός έχει πορτσε αυτοκίνητο ενώ ο έγχρωμος ένα φορτηγάκι. Άλλο στερεότυπο στις γυναίκες αρέσουν τα ρούχα και στους άντρες οι μύρες. Από τις 61 παρακολουθήσεις μόνο σε 1 παρατηρήθηκε συνεργασία Κύπριων μαθητών με άλλους μαθητές, Ευρωπαίους και Αγγλόφωνους. Από τα 61 μαθήματα που παρατηρήθηκαν μόνο σε 1 από αυτά οι μαθητές χρησιμοποίησαν υλικά.

Στις τάξεις που έγιναν οι παρακολουθήσεις καμία δεν παρουσίαζε εικόνες των παιδιών, των οικογενειών τους, και δεν περιλάμβανε υλικά που σχετίζονται με το υπόβαθρο και τις εμπειρίες τους (π.χ. εικόνες από γνωστά μέρη). Καμία τάξη δεν παρείχε ίση αντιπροσώπευση εικόνων και υλικών που αντικατοπτρίζουν: α) διαφορετικές κουλτούρες και εθνικότητες και β) διαφορετικά φύλα σε μη στερεοτυπικούς ρόλους.

Στις τάξεις που έγιναν οι παρακολουθήσεις οι ομάδες δεν ήταν μικτής ικανότητας και εθνικότητας. Σε κάποιες περιπτώσεις (Ε'3) ήταν αγόρια μπροστά και κορίτσια πίσω. Στο τμήμα αυτό φάνηκε ότι τα αγόρια κοροϊδεύουν τα κορίτσια και ο εκπαιδευτικός συχνά προσπαθεί να λύσει τις διαφορές τους. Και στο Ε'2 τα αγόρια κάθονται όλα μαζί και ξεχωριστά από τα κορίτσια. Η Μινουσέ, Αθίγγανη μαθήτρια στο Ε'1 κάθεται μόνη της και δε συμμετέχει καθόλου στο μάθημα. Στο Ε'1 ο Οδυσσέας λέει «Μια βολάν» και κοροϊδεύουν οι υπόλοιποι.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ενθάρρυναν τη συνεργασία μεταξύ μεικτών ομάδων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούν την εργασία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και δεν ενσωματώνουν πολλαπλές μεθόδους επικοινωνίας για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών (π.χ. οπτική, ακουστική, κλπ.). Ταυτόχρονα στις τάξεις δε χρησιμοποιούνται διαπολιτισμικές δραστηριότητες, π.χ. 1. Επεξεργασία και Δραματοποίηση (Διαπολιτισμικό παραμύθι «Δώσε την αγάπη», «Το ασχημόπαπο», μύθοι του Αισώπου, «Η Λευκή και η Μαύρη σοκολάτα»), 2. Παιχνίδι

ρόλων (Κάντε ένα βήμα μπροστά, Ποιος βρίσκεται πίσω από εμένα), 3. Συζήτηση για θέματα διαφορετικότητας και ισότητας (κύκλος συζήτησης), 4. Συλλογή, μελέτη, ανάλυση, σύγκριση δημοτικών τραγουδιών, παροιμιών, αινιγμάτων, παραμυθιών διαφόρων λαών, 5. Παρουσίαση παραδοσιακής μουσικής και κίνησης (χορός, παιχνίδια) με διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία από τα ίδια τα παιδιά – φορείς μιας άλλης κουλτούρας και εκμάθηση και εκτέλεση από όλα τα παιδιά της τάξης, 6. Παρακολούθηση μέσω INTERNET, βίντεο, τηλεόρασης παραδοσιακών πολιτισμικών στοιχείων διαφόρων λαών, 7. Έκθεση παραδοσιακών οργάνων, ενδυμάτων, γεύσεων, καθώς και φωτογραφικού υλικού από διάφορες χώρες, 8. Παρουσίαση της φωτογραφίας ενός παιδιού από άλλη χώρα και διατύπωση υποθέσεων για τη ζωή του. Αν ερχόταν αυτός ο μαθητής στην τάξη σας αύριο πώς νομίζεται ότι θα ένιωθε, τι θα σκεφτόσασταν γι' αυτό το παιδί.

Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε με δύο κατηγορίες. Τρέξαμε δύο παραγοντικές. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε τις δηλώσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετική εθνικότητα (1αβγδε, 2αβγδεστ, 3αβγδεστ, 5αβγδεστ, 6αβγδεστ, 7αβγδεστ, 8αβγδεστ, 10αβγδεστ, 29αβγδεστ, 30αβγδεστ, 31αβγδεστ, 35αβγδεστ).

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε δηλώσεις για το

α) αν υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε σχέση με το φύλο (4, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24),

β) αντιλήψεις σχετικά με εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση (19αβγδεστ, 22αβγδεστ), γ) αντιλήψεις σχετικά με την κατάλληλη ανταπόκριση στη διαφορετικότητα (20, 21, 25αβγδεστ, 26αβγδεστ, 32, 33, 34),

γ) γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα (27, 28) και

δ) την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (32, 33, 36, 37, 38, 39, 40).

Για το πρώτο μέρος η λύση που πρότεινε ο υπολογιστής αρχικά ήταν 15 παράγοντες. Στη συνέχεια αφαιρέθηκαν δηλώσεις που είχαν χαμηλό communality. Συγκεκριμένα αφαιρέθηκαν οι δηλώσεις:

3. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες έχουν ικανοποιητική επίδοση.

3.β) Οι Ελληνοκύπριοι (αθίγγανοι) μαθητές/ τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.

3.γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.

3.δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά

3.ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.

3.στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.

5. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.

6. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.

Προτιμήθηκε η λύση 8 παραγόντων που οργάνωσε καλύτερα τις δηλώσεις. Στις δηλώσεις που δεν εντάσσονται οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους Ελληνοκύπριους διαφορετικά από τις άλλες ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα.

Ο Πίνακας 4.40 παρουσιάζει τις φορτίσεις των δηλώσεων στους 8 παράγοντες που προέκυψαν μετά από ορθογώνια περιστροφή (Varimax rotation) των εξαγόμενων παραγόντων.

Πίνακας 4.40

Παραγοντικές Φορτίσεις των Δηλώσεων στους 8 Παράγοντες που Εξάχθηκαν με Ορθογώνια Περιστροφή (Varimax)

#*	Δηλώσεις	Παράγοντες**								h ²
		1	2	3	4	5	6	7	8	
29.στ	Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας συνήθως οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες	,807	-,113	,006	,099	,121	,068	,063	,158	0,722
30.στ	Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) συνήθως τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες	,790	,055	,296	,154	,075	-,007	,086	-,008	0,751
29.ε	Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας συνήθως οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες	,786	-,074	-,044	,122	,109	,046	-,024	,078	0,660
30.ε	Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) συνήθως τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες	,786	,100	,244	,155	,012	,063	,030	-,054	0,719
30.γ	Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) συνήθως τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι Κούρδοι μαθητές/ τριες	,783	,000	,299	,131	,071	,000	,136	-,030	0,744
29.γ	Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας συνήθως οι Κούρδοι μαθητές/ τριες	,765	-,151	-,019	,076	,131	,079	,131	,142	0,674
29.β	Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας συνήθως οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες	,749	-,135	-,024	,083	,094	,046	,106	,240	0,666
30.δ	Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) συνήθως τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες	,733	,130	,264	,151	,067	,067	-,054	-,079	0,664
29.δ	Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας συνήθως οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες	,728	-,029	-,058	,143	,145	,048	-,054	,021	0,581
30.β	Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) συνήθως τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες	,725	-,001	,283	,158	,037	-,051	,161	,092	0,669
30.α	Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) συνήθως τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες	,655	,126	,266	,229	,020	,044	,007	,028	0,571
29.α	Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας συνήθως οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες	,518	,129	,066	,159	,071	,116	-,118	,119	0,361
7.στ	Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν	-,051	,833	-,017	-,107	-,078	-,020	-,128	-,007	0,731
8.γ	Οι Κούρδοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο	-,060	,777	-,138	,112	-,008	,082	-,191	,015	0,682

	μάθημα									
8.στ	Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα	-,037	,776	-,148	,068	,002	,005	-,120	,078	0,650
7.ε	Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν	,084	,773	,021	-,139	-,091	-,139	,027	,105	0,663
7.γ	Οι Κούρδοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	-,074	,772	-,030	-,035	-,026	,064	-,220	-,080	0,663
8.ε	Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	,036	,742	-,089	,035	,019	-,122	-,004	,245	0,636
8.δ	Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	,031	,727	-,132	,033	-,145	,005	,031	,205	0,612
8.β	Οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα	-,089	,713	-,235	,033	-,076	,173	-,175	-,138	0,657
7.δ	Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	,080	,711	-,035	-,151	-,220	,026	,002	,120	0,599
7.β	Οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν	-,057	,641	-,152	-,110	-,056	,179	-,195	-,203	0,563
7.α	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν	,040	,591	,149	-,225	-,003	-,112	,218	,183	0,517
8.α	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα	,077	,528	,110	-,172	,146	-,104	,321	,189	0,497
31.γ	Είναι απομονωμένοι/ νες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων οι Κούρδοι μαθητές/ τριες	,406	-,039	,697	-,056	,112	-,013	,132	-,027	0,686
31.στ	Είναι απομονωμένοι/ νες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες	,451	-,015	,688	-,078	,091	,030	,085	,006	0,699
31.β	Είναι απομονωμένοι/ νες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες	,367	,002	,688	-,003	,109	-,034	,109	,113	0,645
31.δ	Είναι απομονωμένοι/ νες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες	,358	-,021	,664	-,080	,231	-,004	,008	-,031	0,630
31.ε	Είναι απομονωμένοι/ νες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες	,365	-,011	,654	-,058	,177	,013	-,042	-,057	0,600
1.γ	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους Κούρδους μαθητές/ τριες	-,017	,182	-,634	-,163	,023	-,130	-,176	-,161	0,536
1.β	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους Αθίγγανους μαθητές/ τριες	,019	,210	-,608	-,200	,011	-,041	-,166	-,263	0,552
1.ε	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους Αραβόφωνους μαθητές/ τριες	,034	,215	-,608	-,153	,022	-,227	-,179	-,128	0,540
31.α	Είναι απομονωμένοι/ νες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες	,213	,066	,521	,060	,116	,024	-,129	,011	0,355
1.δ	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες	,202	,255	-,501	-,161	-,057	-,178	,052	,032	0,421

1.α	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους Ευρωπαίους μαθητές/ τριες	,113	,231	-,473	-,277	-,004	-,233	,081	-,051	0,430
2.δ	Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	,176	-,032	,059	,867	,072	,015	,020	-,049	0,795
2.γ	Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι	,260	-,057	,083	,851	,038	,039	,107	-,028	0,817
2.α	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	,216	-,030	,071	,815	,015	,024	,034	,013	0,718
2.στ	Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	,273	-,106	,061	,810	,112	,013	,173	,041	0,789
2.γ	Οι Κούρδοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι	,291	-,132	,086	,804	,066	-,029	,201	,092	0,809
2.β	Οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι	,257	-,094	,122	,737	,108	-,093	,210	,169	0,725
10.στ	Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	,112	-,066	,077	,050	,894	,061	,133	,029	0,846
10.γ	Οι Κούρδοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	,133	-,090	,092	,025	,888	,083	,127	,028	0,847
10.ε	Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	,133	-,125	,083	,072	,887	,078	,132	,028	0,856
10.δ	Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	,126	-,055	,142	,082	,869	,028	,077	,041	0,809
10.β	Οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	,126	-,017	,156	-,005	,830	-,030	,115	,088	0,751
10.α	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει	,217	-,177	,026	,179	,596	,075	,192	,137	0,527
6.γ	Οι Κούρδοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	,090	,002	,122	,023	,052	,932	,014	,059	0,898
6.στ	Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	,088	,012	,102	-,019	,050	,921	,034	,095	0,879
6.β	Οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	,113	,045	,094	-,009	,059	,901	,027	,058	0,843
6.ε	Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας	,071	-,005	,075	,002	,058	,900	,031	,098	0,834
6.δ	Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	,066	-,010	,052	,011	,042	,898	,041	,065	0,821
5.γ	Οι Κούρδοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	,097	-,112	,036	,096	,135	-,043	,828	,105	0,749
5.στ	Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	,125	-,121	,036	,065	,121	,001	,809	,020	0,705
5.β	Οι Τουρκοκύπριοι (αθίγγανοι) μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	,100	-,051	,135	,138	,175	-,119	,740	,205	0,684
5.ε	Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι	,044	-,037	-,048	,209	,191	,129	,573	-,148	0,452

5.δ	μαθητές/ τριες. Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι	-,020	-,023	,018	,187	,242	,044	,514	-,120	0,375
35.α	μαθητές/ τριες. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι καλοί μαθητές στα Ελληνικά	,043	,125	-,108	,008	,048	-,129	-,492	,134	0,308
35.ε	Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι καλοί μαθητές Μουσική	,111	,087	,092	,001	,087	,128	,026	,753	0,619
35.δ	Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι καλοί μαθητές στη Γυμναστική	,140	,078	,201	,045	,082	,083	,126	,753	0,664
35.β	Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι καλοί μαθητές στα Μαθηματικά	,205	,170	,184	,048	,119	,013	-,015	,667	0,566
35.γ	Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι καλοί μαθητές στα Αγγλικά.	,002	,098	,002	,019	-,004	,180	-,005	,626	0,434
35.στ	Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι καλοί μαθητές στη Γεωγραφία.	,039	,072	-,097	,026	,003	-,049	-,267	,540	0,382
	Χαρακτηριστικές ρίζες (eigenvalues)	8,123	6,811	5,117	4,783	4,757	4,624	3,647	3,017	
	Ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς	12,894	10,812	8,122	7,592	7,551	7,340	5,789	4,789	
	Αθροιστικό ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς	12,894	23,706	31,828	39,420	46,971	54,312	60,100	64,890	

Σημειώσεις.

*Αύξων αριθμός των δηλώσεων όπως παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο

** **Παράγοντας 1:** Όλοι οι μαθητές/ τριες ανεξαρτήτως εθνικότητας ενοχλούν και τσακώνονται

Παράγοντας 2: Όλοι οι μαθητές/ τριες ανεξαρτήτως εθνικότητας θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν στο μάθημα

Παράγοντας 3: Όλοι οι μαθητές/ τριες ανεξαρτήτως εθνικότητας είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών

Παράγοντας 4: Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει

Παράγοντας 5: Όλοι οι μαθητές/ τριες ανεξαρτήτως εθνικότητας είναι βίαιοι

Παράγοντας 6: Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες αδικούνται

Παράγοντας 7: Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι

Παράγοντας 8: Μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/ τριες

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.40, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει 12.89% της διασποράς, περιλαμβάνει 12 δηλώσεις που αφορούν στο ποιες ομάδες μαθητών ενοχλούν ή τσακώνονται. Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 12 δηλώσεις που αφορούν στο ποιοι μαθητές θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν στο μάθημα και επεξηγεί 10.812% της ερμηνευμένης διασποράς. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 11 δηλώσεις οι οποίες ερμηνεύουν 8.122% της διασποράς και αφορούν στο ποιοι μαθητές είναι απομονωμένοι/ ες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων και με ποιους συνεργάζονται οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες. Επιπλέον, ο τέταρτος παράγοντας, με 6 δηλώσεις αφορά στο ποιοι μαθητές είναι βίαιοι, ερμηνεύει 7.592% της ερμηνευμένης διασποράς. Ο πέμπτος παράγοντας, με 6 δηλώσεις, ερμηνεύει το 7.551% της ερμηνευόμενης διασποράς και αφορά στο ποιοι μαθητές είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει. Ο έκτος παράγοντας με 5 δηλώσεις ερμηνεύει το 7.340% της ερμηνευόμενης διασποράς και αφορά στο οι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία. Ο έβδομος παράγοντας, «Αδύνατοι μαθητές/ τριες», με 6 δηλώσεις ερμηνεύει το 5,789% της ερμηνευόμενης διασποράς. Ο όγδοος παράγοντας με 5 δηλώσεις, ερμηνεύει το 4.789% της ερμηνευόμενης διασποράς και αφορά στα μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες.

Για το δεύτερο μέρος, μετά την αφαίρεση δηλώσεων που είχαν χαμηλό communality (δεν ταίριαζαν με τις υπόλοιπες), προέκυψε μια λύση 7 παραγόντων.

Αφαιρέθηκαν οι δηλώσεις:

20. Οι μαθητές από άλλο έθνος και πολιτισμό πρέπει να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα πριν μπουν στις τάξεις.

21. Οι μαθητές από άλλο έθνος και πολιτισμό πρέπει να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ενώ φοιτούν στο σχολείο κανονικά.

22. α) Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Ελληνοκυπρίων μαθητών/ τριών

25. α) Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Ελληνοκύπριους μαθητές/ τριες να μάθουν.

Οι 50 δηλώσεις του ερωτηματολογίου υποβλήθηκαν σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Αρχικά η εξέταση του πίνακα συσχετίσεων έδειξε ότι υπήρχαν πολλές συσχετίσεις με συντελεστή μεγαλύτερο του .30 (και καμιά συσχέτιση με συντελεστή μεγαλύτερο του .90). Ο δείκτης KMO είχε τιμή .84 και ο έλεγχος Bartlett εισηγήθηκε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε επίπεδο $\alpha=.01$. Επομένως τα δεδομένα της έρευνας μπορούσαν να υποβληθούν σε παραγοντική ανάλυση.

Η χρήση του principal component analysis για την εξαγωγή των παραγόντων εισηγήθηκε την παρουσία επτά παραγόντων με ιδιοτιμές >1 , οι οποίοι συνολικά ερμήνευαν 72.809% της διασποράς. Για καλύτερη ερμηνεία των παραγόντων, η αρχική λύση περιστράφηκε με τη χρήση της ορθογώνιας περιστροφής (Varimax).

Ο Πίνακας 4.41 παρουσιάζει τις φορτίσεις των δηλώσεων στους 7 παράγοντες που προέκυψαν μετά από ορθογώνια περιστροφή (Varimax rotation) των εξαγόμενων παραγόντων.

ΣΥΛΒΑΝΑ ΣΑΒΒΑ

Πίνακας 4.41

Παραγοντικές Φορτίσεις των Δηλώσεων στους 7 Παράγοντες που Εξάχθηκαν με Ορθογώνια Περιστροφή (Varimax)

#*	Δηλώσεις	Παράγοντες**							h ²
		1	2	3	4	5	6	7	
26.η	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ευρωπαϊές	,936	,108	,042	,015	-,003	,067	-,050	0,896
26.ζ	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ευρωπαίους	,935	,108	,051	,025	,002	,064	-,051	0,895
26.α	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αραβόφωνους	,927	,116	-,008	,053	,017	,065	,116	0,893
26.στ	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Κούρδες	,922	,091	-,017	,046	-,010	,065	,162	0,891
26.ν	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Κούρδους	,910	,100	-,018	,054	-,019	,047	,145	0,864
26.ε	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Αραβόφωνες	,909	,114	-,028	,042	,000	,047	,132	0,861
26.ι	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Αγγλόφωνες	,909	,085	,061	,015	-,017	,048	-,100	0,850
26.θ	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αγγλόφωνους	,903	,089	,073	,007	-,021	,044	-,107	0,842
26.κ	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αθίγγανους	,866	,090	-,067	,034	,041	,077	,208	0,814
26.λ	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Αθίγγανες	,861	,096	-,066	,035	,061	,079	,219	0,814
26.δ	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ελληνοκύπριες με χαμηλή επίδοση	,824	,116	,030	,074	,060	-,020	-,131	0,719
26.γ	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση	,804	,130	,049	,028	,037	-,025	-,078	0,674
26.β	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ελληνοκύπριες με ψηλή επίδοση	,674	,114	,241	-,115	,108	-,140	-,333	0,680
26.α	Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με ψηλή επίδοση	,651	,063	,230	-,061	,109	-,144	-,390	0,669
16	Τα Κούρδα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Κούρδα αγόρια	,089	,875	,042	,041	,078	-,081	-,115	0,802
17	Τα Αγγλόφωνα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Αγγλόφωνα αγόρια.	,064	,867	,003	,009	,110	-,050	-,064	0,774

14	Τα Ευρωπαϊά κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Ευρωπαϊά αγόρια.	,108	,857	,066	,009	,082	-,064	-,033	0,762
15	Τα Ελληνοκύπρια κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Ελληνοκύπρια αγόρια.	,102	,857	,046	,027	,043	-,070	-,096	0,763
13	Τα Αθίγγανα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Τουρκοκύπρια Αθίγγανα αγόρια.	,056	,819	,042	-,008	,094	-,129	-,026	0,701
18	Τα Αραβόφωνα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Αραβόφωνα αγόρια.	,037	,813	,083	,000	,109	-,079	-,137	0,706
12	Τα Αγγλόφωνα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τα Αγγλόφωνα αγόρια.	,103	,810	,040	-,015	,093	,023	,131	0,694
11	Τα Κούρδα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τα Κούρδα αγόρια	,095	,792	,024	-,002	,043	,023	,054	0,642
9	Τα Ευρωπαϊά κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Ευρωπαϊά αγόρια.	,134	,717	,042	-,026	,056	-,018	,080	0,544
24	Τα Ελληνοκύπρια κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Ελληνοκύπρια αγόρια.	,153	,586	,094	-,052	,082	-,070	,208	0,433
4	Τα Αθίγγανα κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Αθίγγανα αγόρια.	,158	,528	,031	,040	,009	,124	,029	0,322
23.ζ	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς τους Αραβόφωνους μαθητές/ τριες	,071	,083	,870	-,111	,054	-,078	-,187	0,825
23.γ	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς τους Κούρδους μαθητές/ τριες	,042	,072	,868	-,097	,038	-,041	-,212	0,817
23.δ	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς τους Ευρωπαϊούς μαθητές/ τριες	,026	,085	,865	-,065	,133	-,064	,028	0,782
23.ε	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς τους Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες	,078	,069	,845	-,076	,133	-,074	,087	0,761
23.στ	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς τους Αθίγγανους μαθητές/ τριες	,032	,098	,822	-,073	-,007	-,047	-,270	0,766
23.β	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς τους Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση	,019	-,001	,737	-,049	,123	,076	,130	0,583
23.α	Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς τους Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση	-,007	,070	,545	-,065	,205	,130	,317	0,465
25.ε	Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Ευρωπαϊούς μαθητές/ τριες να μάθουν	-,011	,012	-,085	,936	-,082	,124	,066	0,910
25.στ	Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Αραβόφωνους μαθητές/ τριες να μάθουν	,070	,000	-,128	,932	-,083	,125	,144	0,933
25.γ	Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Κούρδους μαθητές/ τριες να μάθουν.	,067	-,006	-,115	,916	-,082	,150	,139	0,905

25.δ	Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες να μάθουν.	,020	,041	-,059	,914	-,073	,164	,006	0,873
25.β	Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Αθίγγανους μαθητές/ τριες να μάθουν	,100	-,012	-,131	,880	-,049	,116	,204	0,859
19.δ	Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες.	-,013	,082	,045	-,113	,879	-,015	,113	0,807
19.ε	Οι Ευρωπαίοι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες.	,014	,111	,144	-,090	,870	-,091	-,025	0,807
19.στ	Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες	,036	,130	,208	-,105	,787	-,157	-,243	0,775
19.γ	Οι Κούρδοι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες.	,049	,178	,201	-,067	,775	-,143	-,323	0,804
19.β	Οι Αθίγγανοι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες.	,068	,162	,165	-,140	,694	-,144	-,346	0,699
19.α	Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες.	,070	,143	-,001	,067	,594	,176	,196	0,452
22.στ	Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Αραβόφωνων μαθητών/ τριών	,064	-,030	-,023	,150	-,054	,832	,104	0,733
22.γ	Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Κούρδων μαθητών/ τριών	,057	-,081	,044	,128	-,075	,806	,237	0,739
22.ε	Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Ευρωπαίων μαθητών/ τριών	,051	-,028	-,067	,154	-,079	,766	-,260	0,692
22.δ	Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Αγγλόφωνων μαθητών/ τριών	,062	-,083	-,006	,111	-,083	,736	-,256	0,637
22.β	Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Αθίγγανων μαθητών/ τριών	,053	-,092	-,069	,127	,043	,685	,332	0,613
28	Είμαι επαρκώς προετοιμασμένη να διδάξω στους μαθητές μου για διαφορετικές κουλτούρες.	,039	,050	-,019	,170	-,086	-,027	,531	0,323
27	Έχω τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.	,023	,003	-,042	,208	-,119	,045	,507	0,318
Χαρακτηριστικές ρίζες (eigenvalues)		10,644	7,064	4,862	4,504	3,857	3,326	2,148	

Ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς	21,278	14,127	9,724	9,009	7,714	6,652	4,296
Αθροιστικό ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς	21,278	35,415	45,139	54,147	61,861	68,513	72,809

Σημειώσεις.

*Αύξων αριθμός των δηλώσεων όπως παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο

** **Παράγοντας 1:** Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχουν καλύτερη στάση οι εκπαιδευτικοί

Παράγοντας 2: Τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, έχουν καλύτερη επίδοση, μαθαίνουν καλύτερα ανεξαρτήτως εθνικότητας

Παράγοντας 3: Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς μαθητές άλλης εθνικότητας

Παράγοντας 4: Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους μαθητές/ τριες να μάθουν

Παράγοντας 5: Οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες.

Παράγοντας 6: Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών

Παράγοντας 7: Διαπολιτισμική επάρκεια

Όπως φαίνεται στον πίνακα, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει 21,278% της διασποράς, περιλαμβάνει 14 δηλώσεις που αφορούν στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με διαφορετικές εθνικότητες. Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 11 δηλώσεις που αφορούν στο αν τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, αν έχουν καλύτερη επίδοση, αν μαθαίνουν καλύτερα και επεξηγεί 14,127% της ερμηνευμένης διασποράς. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 7 δηλώσεις οι οποίες ερμηνεύουν 9,724% της διασποράς και αφορούν στο αν υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς μαθητές συγκεκριμένης εθνικότητας. Επιπλέον, ο τέταρτος παράγοντας, με 5 δηλώσεις που αφορούν στο αν το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά συγκεκριμένη ομάδα μαθητών να μάθουν, ερμηνεύει 9,009% της ερμηνευμένης διασποράς. Ο πέμπτος παράγοντας, με 6 δηλώσεις, ερμηνεύει το 7,714% της ερμηνευόμενης διασποράς και αφορά στο αν κάποια ομάδα μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/αυτές να είναι καλοί/καλές μαθητές/τριες. Ο έκτος παράγοντας με 5 δηλώσεις ερμηνεύει το 6,652% της ερμηνευόμενης διασποράς και αφορά στο αν οι γονείς κάποιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους. Ο έβδομος παράγοντας «Διαπολιτισμική επάρκεια» με 2 δηλώσεις ερμηνεύει το 4,296% της ερμηνευόμενης διασποράς.

Η ομαδοποίηση των παραγόντων όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση ήταν όπως αναμενόταν. Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας που έδειξε ότι όλοι οι παράγοντες έχουν υψηλή εσωτερική αξιοπιστία (Gronbach's $\alpha = .80$) και άρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε περαιτέρω αναλύσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 4.42 και 4.43.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4.42 τον πιο ψηλό μέσο όρο συγκεντρώνει ο όγδοος παράγοντας «Μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες» ($\bar{X} = 3,96$, $SD = 0,72$, $\alpha = 0,80$). Στη συνέχεια, ακολουθεί ο δεύτερος παράγοντας «Όλοι οι μαθητές/τριες θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν» ($\bar{X} = 3,93$, $SD = 0,69$, $\alpha = ,92$), ακολούθως ο πέμπτος παράγοντας «Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει» ($\bar{X} = 3,58$, $SD = 1,00$, $\alpha = ,93$), ο έβδομος παράγοντας «Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες είναι αδύνατοι» ($\bar{X} = 3,54$, $SD = 0,74$, $\alpha = ,82$), ο τρίτος παράγοντας «Όλοι οι μαθητές/τριες είναι απομονωμένοι» ($\bar{X} = 3,38$, $SD = 0,73$, $\alpha = ,87$), ο πρώτος παράγοντας «Όλοι οι μαθητές/τριες ενοχλούν και τσακώνονται» ($\bar{X} = 3,32$, $SD = 0,80$, $\alpha = ,92$), ο έκτος παράγοντας «Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες αδικούνται» ($\bar{X} = 2,89$, $SD = 1,12$, $\alpha = ,96$) και τελευταίος ο τέταρτος παράγοντας «Όλοι οι μαθητές/τριες είναι βίαιοι» ($\bar{X} = 2,83$, $SD = 0,90$, $\alpha = ,94$).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.43 οι μέσοι όροι των παραγόντων είναι περίπου γύρω στο 3. Ο πέμπτος παράγοντας συγκεντρώνει το ψηλότερο μέσο όρο «Οι μαθητές/τριες έχουν τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/τριες» ($\bar{X}=3,51$, $SD=0,85$, $a=,89$) μαζί με τον τρίτο παράγοντα «Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ μαθητών προς μαθητές/τριες» ($\bar{X}=3,49$, $SD=0,89$, $a=,91$). Στη συνέχεια, ακολουθούν ο έβδομος «Διαπολιτισμική επάρκεια» ($\bar{X}=3,34$, $SD=0,96$, $a=,86$) και ο έκτος παράγοντας «Οι γονείς ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους» ($\bar{X}=3,31$, $SD=0,86$, $a=,84$). Τελευταίοι ακολουθούν ο τέταρτος παράγοντας «Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους μαθητές/τριες να μάθουν», ($\bar{X}=3,20$, $SD=0,94$, $a=,97$) ο δεύτερος παράγοντας «Τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα και έχουν καλύτερη επίδοση» ($\bar{X}=3,19$, $SD=0,86$, $a=,94$) και ο πρώτος παράγοντας «Απέναντι σε ποιους μαθητές/τριες έχουν καλύτερη στάση οι δάσκαλοι/ες» ($\bar{X}=3,16$, $SD=0,92$, $a=,97$).

Πίνακας 4.42

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Τιμές Εσωτερικής Αξιοπιστίας των 8 παραγόντων

Παράγοντες	Δηλώσεις*, **	\bar{X}	SD	alpha
1. Όλοι οι μαθητές/ τριες ενοχλούν και τσακώνονται	29α,29β,29γ,29δ,29ε,29στ,30α,30β,30γ,30δ,30ε,30στ	3,32	0,80	,92
2. Όλοι οι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν	7α,7β,7γ,7δ,7ε,7στ,8α,8β,8γ,8δ,8ε,8στ	3,93	0,69	,92
3. Όλοι οι μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι	1α,1β,1γ,1δ,1ε,31α,31β,31γ,31δ,31ε,31στ	3,38	0,73	,87
4. Όλοι οι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι	2α,2β,2γ,2δ,2ε,2στ,10στ	2,83	0,90	,94
5. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει	10α,10β,10γ,10δ,10ε	3,58	1,00	,93
6. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες αδικούνται	6β,6γ,6δ,6ε,6στ	2,89	1,12	,96
7. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι	5β,5γ,5δ,5ε,5στ,35α	3,54	0,74	,82
8. Μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες	35β,35γ,35δ,35ε,35στ	3,96	0,72	,80

Σημειώσεις.

*Ο αύξων αριθμός των δηλώσεων, όπως αυτές εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

**Η φορά των δηλώσεων 1α, 1β,1γ,1δ,1ε,35α έχει αντιστραφεί

Πίνακας 4.43

Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Τιμές Εσωτερικής Αξιοπιστίας των 7 παραγόντων

Παράγοντες	Δηλώσεις*	\bar{X}	SD	alpha
1. Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχουν καλύτερη στάση οι δάσκαλοι/ες	26α,26β,26γ,26δ,26ε,26στ,26ζ,26η, 26θ,26ι,26κ,26λ,26μ,26ν,	3,16	0,92	,97
2. Τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα και έχουν καλύτερη επίδοση	4,9,11,12,13,14,15,16,17,18,24	3,19	0,86	,94
3. Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ μαθητών προς μαθητές/τριες	23α,23β,23γ,23δ,23ε,23στ,23ζ	3,49	0,89	,91
4. Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους μαθητές/τριες να μάθουν	25β,25γ,25δ,25ε,25στ	3,20	0,94	,97
5. Οι μαθητές/τριες έχουν τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/τριες	19α,19β,19γ,19δ,19ε,19στ	3,51	0,85	,89
6. Οι γονείς ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους	22β,22γ,22δ,22ε,22στ	3,31	0,86	,84
7. Διαπολιτισμική επάρκεια	27,28	3,34	0,96	,86

Σημειώσεις.

*Ο αύξων αριθμός των δηλώσεων, όπως αυτές εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Η περιγραφική στατιστική των παραγόντων (8 και 7) έδειξε τα ακόλουθα:

Όσον αφορά στον πρώτο παράγοντα της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης «Όλοι οι μαθητές/ τριες ενοχλούν και τσακώνονται» η ανάλυση έδειξε ότι οι Αθίγαννοι έχουν υψηλότερο μέσο όρο και στη δήλωση «Ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,48$, $SD=1,10$) αλλά και στη δήλωση «Τσακώνονται έξω από την τάξη με παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,57$, $SD=1,11$). Στη συνέχεια ακολουθούν «Οι Κούρδοι τσακώνονται έξω από την τάξη με παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,40$, $SD=1,04$), μετά «Οι Ελληνοκύπριοι ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,37$, $SD=1,13$) και «Οι Αραβόφωνοι τσακώνονται έξω από την τάξη με παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,36$, $SD=1,00$). Ακολούθως, «Οι Κούρδοι

ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,34$, $SD=1,10$), «Οι Ελληνοκύπριοι τσακώνονται έξω από την τάξη με παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,32$, $SD=1,04$), «Οι Αραβόφωνοι ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,27$, $SD=1,01$), «Οι Ευρωπαίοι τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,22$, $SD=0,95$), «Οι Αγγλόφωνοι τσακώνονται έξω από την τάξη με παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,20$, $SD=0,95$), «Οι Ευρωπαίοι ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,15$, $SD=0,97$), «Οι Αγγλόφωνοι ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας» ($\bar{X}=3,14$, $SD=0,95$).

Όσον αφορά στο δεύτερο παράγοντα «Όλοι οι μαθητές/τριες ανεξαρτήτως εθνικότητας θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν στο μάθημα» φαίνεται ότι οι Ελληνοκύπριοι έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο και στη δήλωση «Οι Ελληνοκύπριοι θέλουν να μάθουν» ($\bar{X}=4,45$, $SD=0,84$) αλλά και στη δήλωση «Οι Ελληνοκύπριοι θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα» ($\bar{X}=4,51$, $SD=0,818$). Στη συνέχεια ακολουθούν «Οι Ευρωπαίοι θέλουν να μάθουν» ($\bar{X}=4,12$, $SD=0,83$) και «Οι Ευρωπαίοι θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα» ($\bar{X}=4,04$, $SD=0,87$), «Οι Αγγλόφωνοι θέλουν να μάθουν» ($\bar{X}=3,95$, $SD=0,94$), «Οι Αγγλόφωνοι συμμετέχουν στο μάθημα» ($\bar{X}=3,88$, $SD=0,91$), «Οι Αραβόφωνοι θέλουν να μάθουν» ($\bar{X}=3,87$, $SD=0,91$), «Οι Αραβόφωνοι συμμετέχουν στο μάθημα» ($\bar{X}=3,79$, $SD=0,97$), «Οι Κούρδοι θέλουν να μάθουν» ($\bar{X}=3,76$, $SD=0,98$), «Οι Κούρδοι συμμετέχουν στο μάθημα» ($\bar{X}=3,72$, $SD=1,00$). Τελευταίοι στη σειρά παρουσιάζονται «Οι Αθίγγανοι συμμετέχουν στο μάθημα» ($\bar{X}=3,45$, $SD=1,09$) και «Οι Αθίγγανοι θέλουν να μάθουν» ($\bar{X}=3,45$, $SD=1,13$).

Στον τρίτο παράγοντα παρουσιάζονται πρώτα να είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών οι Αθίγγανοι μαθητές/τριες ($\bar{X}=4,01$, $SD=1,15$). Στη συνέχεια ακολουθούν οι Κούρδοι μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,81$, $SD=1,09$), οι Αραβόφωνοι ($\bar{X}=3,77$, $SD=1,08$), οι Αγγλόφωνοι ($\bar{X}=3,60$, $SD=1,11$), οι Ευρωπαίοι ($\bar{X}=3,49$, $SD=1,05$) και τελευταίοι στη σειρά οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,18$, $SD=1,18$).

Στον τέταρτο παράγοντα «Οι μαθητές/τριες είναι βίαιοι» φαίνεται ότι οι Αθίγγανοι μαθητές συγκεντρώνουν τον ψηλότερο μέσο όρο ($\bar{X}=3,07$, $SD=1,15$). Στη συνέχεια ακολουθούν οι Κούρδοι ($\bar{X}=2,97$, $SD=1,07$), οι Αραβόφωνοι ($\bar{X}=2,86$, $SD=0,99$), οι Ευρωπαίοι ($\bar{X}=2,71$, $SD=0,92$), οι Ελληνοκύπριοι ($\bar{X}=2,71$,

SD=1,03) και τέλος οι Αγγλόφωνοι (\bar{x} =2,67, SD=0,93). Οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι οι μαθητές και μαθήτριες είναι βίαιοι.

Στον πέμπτο παράγοντα «Οι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν» φαίνεται να συγκεντρώνουν πάλι οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες τον ψηλότερο μέσο όρο (\bar{x} =3,69, SD=1,18). Ακολούθως, οι Ελληνοκύπριοι (\bar{x} =3,64, SD=1,25), οι Αγγλόφωνοι (\bar{x} =3,62, SD=1,14), οι Κούρδοι (\bar{x} =3,56, SD=1,13), οι Ευρωπαίοι (\bar{x} =3,52, SD=1,08), οι Αραβόφωνοι (\bar{x} =3,51, SD=1,09).

Στον έκτο παράγοντα «Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες αδικούνται φαίνεται ότι όλες οι ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα αδικούνται: α) Αραβόφωνοι (\bar{x} =2,98 SD=1,22), β) Κούρδοι (\bar{x} =2,92, SD=1,23 γ) Αθίγγανοι (\bar{x} =2,90, SD=1,23), δ) Ευρωπαίοι (\bar{x} =2,88 SD=1,16), ε) Αγγλόφωνοι (\bar{x} =2,81, SD=1,14).

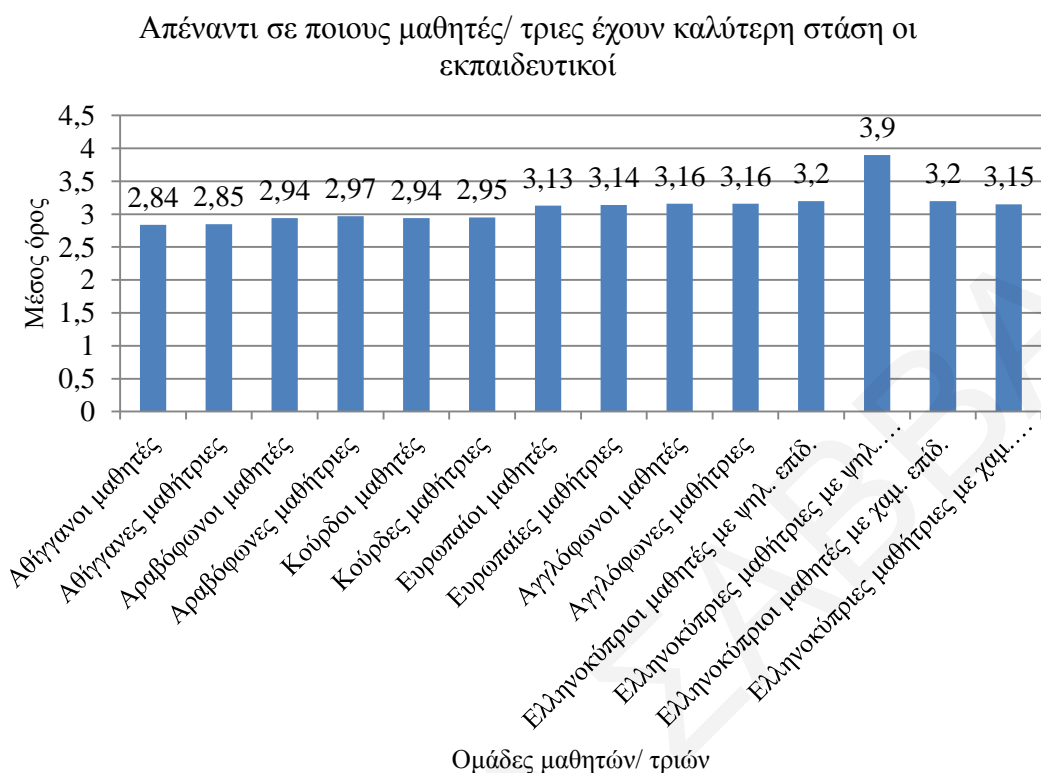
Στον παράγοντα 7 «Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι» φαίνεται ότι οι Αθίγγανοι να είναι αδύνατοι (\bar{x} =3,87, SD=1,14), μετά οι Κούρδοι (\bar{x} =3,64, SD=1,08), οι Αραβόφωνοι (\bar{x} =3,42, SD=0,98), οι Αγγλόφωνοι (\bar{x} =3,09, SD=0,96) και τέλος οι Ευρωπαίοι (\bar{x} =3,02, SD=0,91).

Στον παράγοντα 8 «Μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/ τριες» η περιγραφική στατιστική δείχνει ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι καλοί στη Γυμναστική (\bar{x} =4,40, SD=0,97), στα Μαθηματικά (\bar{x} =4,16, SD=0,92), στα Αγγλικά (\bar{x} =3,82, SD=1,00). Λιγότερο καλοί φαίνεται να είναι στη Γεωγραφία (\bar{x} =3,31, SD=0,95).

Η περιγραφική στατιστική των 7 παραγόντων της δεύτερης παραγοντικής ανάλυσης έδειξε τα πιο κάτω:

Στον πρώτο παράγοντα «Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχουν καλύτερη στάση οι εκπαιδευτικοί» παρουσιάζεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση (\bar{x} =3,90, SD=1,39) και στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση (\bar{x} =3,89, SD=1,39) και ακολούθως στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση (\bar{x} =3,20, SD=1,11). Στη συνέχεια, ακολουθούν οι Αγγλόφωνοι μαθητές (\bar{x} =3,16, SD=1,02), οι Αγγλόφωνες μαθήτριες (\bar{x} =3,16, SD=1,02), οι Ελληνοκύπριες με χαμηλή επίδοση μαθήτριες (\bar{x} =3,15, SD=1,08), οι Ευρωπαίες (\bar{x} =3,14, SD=1,02), οι Ευρωπαίοι (\bar{x} =3,13, SD=1,01), οι Αραβόφωνες (\bar{x} =2,97, SD=0,98), οι Κούρδες (\bar{x} =2,95, SD=0,97), οι Αραβόφωνοι (\bar{x} =2,94, SD=0,96), οι Κούρδοι (\bar{x} =2,94,

SD=0,97), οι Αθίγγανες (\bar{X} =2,85, SD=1,011) και τέλος οι Αθίγγανοι μαθητές (\bar{X} =2,84, SD=0,99) (Βλέπε Διάγραμμα 4.20).

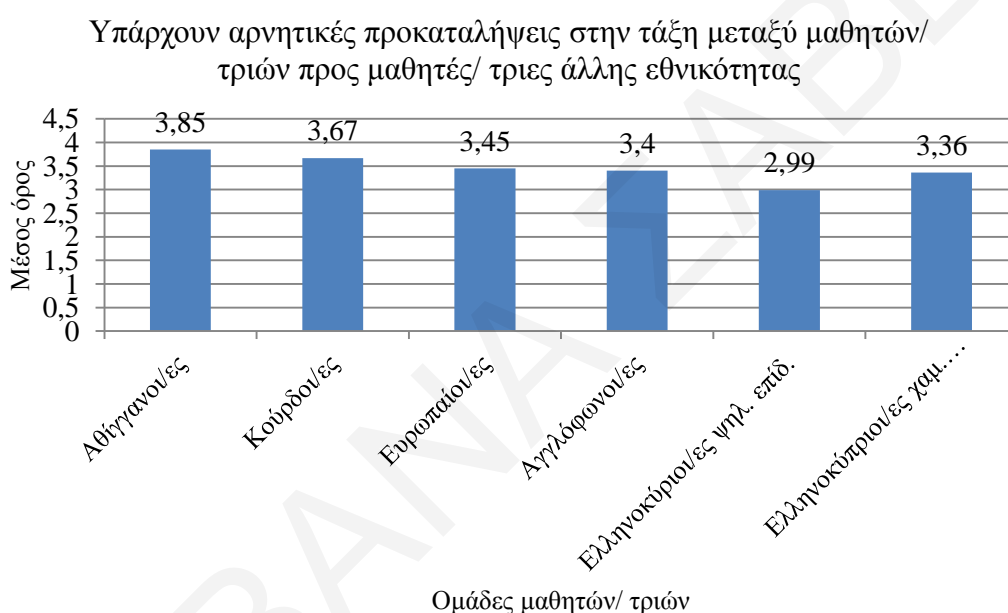


Διάγραμμα 4.20. Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχουν καλύτερη στάση οι εκπαιδευτικοί.

Στο δεύτερο παράγοντα «Τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, έχουν καλύτερη επίδοση, μαθαίνουν καλύτερα ανεξαρτήτως εθνικότητας», παρουσιάζονται με ψηλότερο μέσο όρο τα Ελληνοκύπρια κορίτσια πιο πειθαρχημένα από τα Ελληνοκύπρια αγόρια (\bar{X} =3,40, SD=1,16), ακολούθως τα Κούρδα κορίτσια πιο πειθαρχημένα από τα Κούρδα αγόρια (\bar{X} =3,34, SD=1,11), ύστερα τα Αραβόφωνα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Αραβόφωνα αγόρια (\bar{X} =3,33, SD=1,13), τα Ευρωπαϊά κορίτσια πιο πειθαρχημένα από τα Ευρωπαϊά αγόρια (\bar{X} =3,29, SD=1,10), τα Αγγλόφωνα κορίτσια πιο πειθαρχημένα από τα Αγγλόφωνα αγόρια (\bar{X} =3,25, SD=1,08), τα Αθίγγανα κορίτσια πιο πειθαρχημένα από τα Αθίγγανα αγόρια (\bar{X} =3,21, SD=1,09), τα Ευρωπαϊά κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Ευρωπαϊά αγόρια (\bar{X} =3,21, SD=1,06), τα Κούρδα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τα Κούρδα αγόρια (\bar{X} =3,05, SD=1,02), τα Αθίγγανα κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Αθίγγανα αγόρια (\bar{X} =3,04, SD=1,01), τα Αγγλόφωνα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τα Αγγλόφωνα

αγόρια ($\bar{X}=3,02$, $SD=1,02$) και τέλος τα Ελληνοκύπρια κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Ελληνοκύπρια αγόρια ($\bar{X}=2,97$, $SD=1,11$).

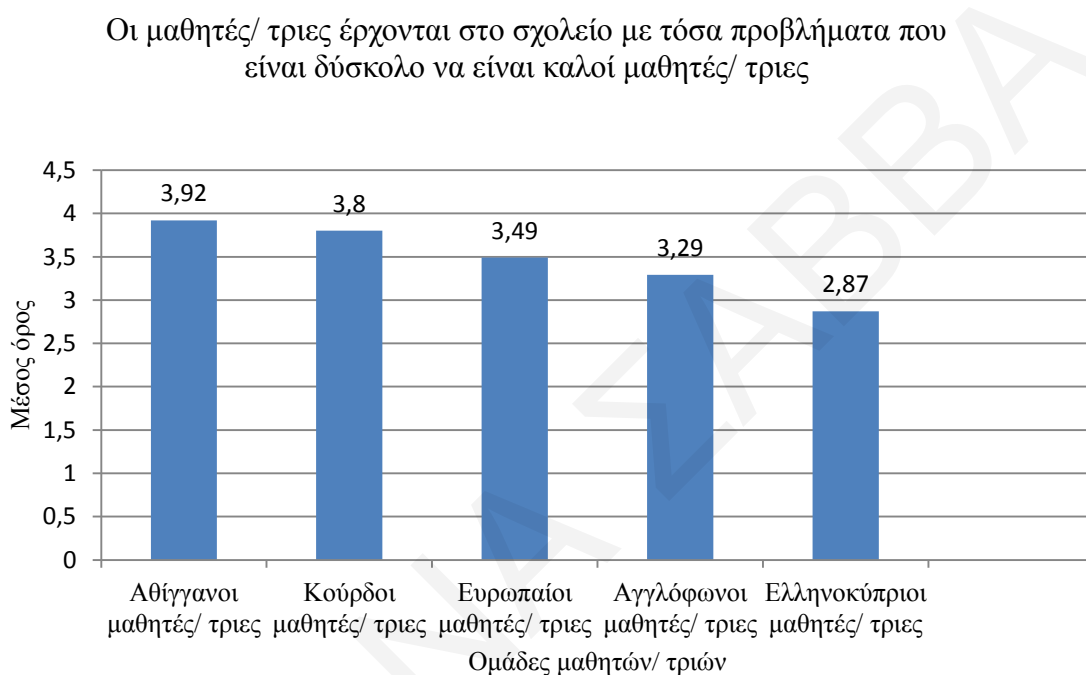
Στον τρίτο παράγοντα «Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς μαθητές άλλης εθνικότητας» ψηλότερο μέσο όρο συγκεντρώνουν οι αρνητικές προκαταλήψεις μαθητών για Αθίγγανους ($\bar{X}=3,85$, $SD=1,14$), ακολούθως για τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,68$, $SD=1,07$), τους Κούρδους ($\bar{X}=3,67$, $SD=1,09$), τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,45$, $SD=1,05$), τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,40$, $SD=1,07$), τους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=3,36$, $SD=1,12$), τους Ελληνοκύπριους με ψηλή επίδοση ($\bar{X}=2,99$, $SD=1,16$) (Βλέπε Διάγραμμα 4.21).



Διάγραμμα 4.21. Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών/τριών προς μαθητές/τριες άλλης εθνικότητας.

Στον τέταρτο παράγοντα «Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους μαθητές/τριες να μάθουν» (από αυτό τον παράγοντα λείπει το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες να μάθουν) ψηλότερο μέσο όρο συγκεντρώνουν οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,30$, $SD=1,01$), ακολούθως οι Ευρωπαίοι ($\bar{X}=3,27$, $SD=0,98$), οι Αραβόφωνοι ($\bar{X}=3,17$, $SD=0,99$), οι Κούρδοι ($\bar{X}=3,17$, $SD=0,99$) και τελευταίοι οι Αθίγγανοι μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,13$, $SD=1,01$).

Στον πέμπτο παράγοντα «Οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/τριες, οι Αθίγγανοι συγκεντρώνουν τον ψηλότερο μέσο όρο ($\bar{X}=3,92$, $SD=1,10$), ακολούθως οι Κούρδοι ($\bar{X}=3,80$, $SD=1,05$), οι Αραβόφωνοι ($\bar{X}=3,72$, $SD=1,03$), οι Ευρωπαίοι ($\bar{X}=3,49$, $SD=1,05$), οι Αγγλόφωνοι ($\bar{X}=3,29$, $SD=1,06$) και τέλος οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,87$, $SD=1,05$)(Βλέπε Διάγραμμα 4.22).



Διάγραμμα 4.22. Οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/τριες.

Στον έκτο παράγοντα «Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών» (από αυτό τον παράγοντα λείπει η δήλωση «Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών») φαίνεται να συγκεντρώνουν τον ψηλότερο μέσο όρο οι γονείς των Ευρωπαίων ($\bar{X}=3,76$, $SD=1,00$), ακολούθως των Αγγλόφωνων ($\bar{X}=3,69$, $SD=1,08$), των Αραβόφωνων ($\bar{X}=3,27$, $SD=1,10$), των Κούρδων ($\bar{X}=3,01$, $SD=1,10$) και τέλος των Αθίγγανων ($\bar{X}=2,76$, $SD=1,16$).

Στον έβδομο παράγοντα «Διαπολιτισμική επάρκεια» ο οποίος αποτελείται από δύο δηλώσεις, και οι δύο συγκεντρώνουν ψηλό μέσο όρο, με τον πρώτο «Είμαι επαρκώς προετοιμασμένη να διδάξω στους μαθητές μου για διαφορετικές κουλτούρες» ($\bar{X}=3,37$, $SD=1,02$) και το δεύτερο «Έχω τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις» ($\bar{X}=3,30$, $SD=1,03$).

Συνοπτικά, από τις αναλύσεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που μάλλον διαφωνούν ότι οι μαθητές/ τριες ενοχλούν και τσακώνονται έξω από την τάξη με παιδιά άλλης εθνικότητας, σε σύγκριση με όλες τις ομάδες παιδιών με βάση την εθνικότητα οι Αθίγγανοι συγκεντρώνουν τον ψηλότερο μέσο όρο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι οι Ελληνοκύπριοι θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν στο μάθημα, όπως και οι Ευρωπαίοι και οι Αγγλόφωνοι. Αντίθετα, μάλλον διαφωνούν ότι οι Αθίγγανοι θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν στο μάθημα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών ενώ μάλλον διαφωνούν ότι οι Ελληνοκύπριοι και οι Ευρωπαίοι είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών. Οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι οι μαθητές/ τριες από όλες τις εθνικότητες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν. Το ίδιο ισχύει και για τη δήλωση «Οι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι», όμως και στις δύο δηλώσεις οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες έχουν τον ψηλότερο μέσο όρο. Οι εκπαιδευτικοί επίσης μάλλον διαφωνούν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες αδικούνται ενώ μάλλον συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι είναι αδύνατοι. Παράλληλα, πιστεύουν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες είναι καλοί στη Γυμναστική, στα Μαθηματικά, στα Αγγλικά και λιγότερο καλοί στη Γεωγραφία.

Προχωρώντας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση και στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι σε όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, μαθαίνουν καλύτερα και έχουν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια σε όλες τις εθνικότητες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στην τάξη υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ μαθητών/ τριών για Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες και μάλλον διαφωνούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά κάποια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/ τριών με βάση την εθνικότητα να μάθουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/ αυτές να είναι καλοί/ καλές μαθητές/ τριες. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Ευρωπαίων και των Αγγλόφωνων όχι όμως των Αραβόφωνων, των Κούρδων και των Αθίγγανων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι είναι

επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν στους μαθητές για διαφορετικές κουλτούρες ούτε ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ στις περισσότερες δηλώσεις του ερωτηματολογίου οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται όλοι μαζί, στις δηλώσεις 3α,5α,6α,22α,25α οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ξεχωριστά. Σε αυτές τις δηλώσεις έγιναν περαιτέρω αναλύσεις.

3. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες έχουν ικανοποιητική επίδοση.

5. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/τριες.

6. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες αδικούνται στα σχολεία μας.

22. α) Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών

25. α) Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες να μάθουν.

Με βάση τα δεδομένα που μας επέτρεπαν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας έχουμε τις πιο κάτω απαντήσεις:

Ερώτημα:

5.α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετική εθνικότητα (τσακώνονται, θέλουν να μάθουν, είναι απομονωμένοι, είναι βίαιοι, είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει, αδικούνται, είναι συνήθως αδύνατοι, είναι καλοί σε κάποια μαθήματα);

Όσον αφορά στην ερώτηση 1 (Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες συνεργάζονται με τους (Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/τριες) κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.44, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών.

Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) υπήρχαν μεταξύ των Αθίγγανων ($\bar{X}=3,312$, $SD=1,159$) και όλων των ομάδων μαθητών. Επίσης, μεταξύ των Κούρδων ($\bar{X}=3,547$, $SD=1,086$) και όλων των ομάδων μαθητών καθώς και των Αραβόφωνων ($\bar{X}=3,820$, $SD=1,115$) και όλων των ομάδων μαθητών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές

δεν υπάρχουν ανάμεσα στους Ευρωπαίους ($\bar{X}=4,396$, $SD=0,914$) και στους Αγγλόφωνους μαθητές ($\bar{X}=4,391$, $SD=,871$).

Πίνακας 4.44

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους (Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	400,988	4	100,247	95,176*
Εντός ομάδων	2186,618	2076	1,053	

* $p<,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 2 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες) μαθητές/ τριες είναι βίαιοι) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.45, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών.

Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν ανάμεσα στους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,078$, $SD=1,157$) και τους Ελληνοκυπρίους ($\bar{X}=2,715$, $SD=1,031$), τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=2,673$, $SD=,934$) και τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=2,717$, $SD=,927$). Ταυτόχρονα και οι Κούρδοι ($\bar{X}=2,970$, $SD=1,073$) παρουσιάζονται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις ίδιες ομάδες μαθητών αλλά να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,078$, $SD=1,157$) και τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=2,863$, $SD=0,996$).

Πίνακας 4.45

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) Μαθητές/ τριες είναι βίαιοι» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	54,733	5	10,947	10,466*
Εντός ομάδων	2603,233	2489	1,046	

* $p<,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 3 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες έχουν ικανοποιητική επίδοση) για

να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.46, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{X}=4,249$, $SD=,851$) και όλων των ομάδων μαθητών (Αθίγγανοι ($\bar{X}=2,982$, $SD=,992$), Κούρδοι ($\bar{X}=3,186$, $SD=1,001$), Αγγλόφωνοι ($\bar{X}=3,715$, $SD=,953$), Ευρωπαίοι ($\bar{X}=3,916$, $SD=,871$), Αραβόφωνοι ($\bar{X}=3,387$, $SD=,911$)). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Κούρδους ($\bar{X}=3,186$, $SD=1,001$) και τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,387$, $SD=,911$) καθώς και ανάμεσα στους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,715$, $SD=,953$) και στους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,916$, $SD=,871$).

Πίνακας 4.46

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) Μαθητές/τριες Είναι Αδύνατοι» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Αθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	468,133	5	93,627	107,942*
Εντός ομάδων	2155,431	2485	,867	

* $p < ,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 5 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/τριες είναι συνήθως αδύνατοι) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.47, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{X}=2,418$, $SD=,851$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,870$, $SD=1,145$), με τους Κούρδους ($\bar{X}=3,644$, $SD=1,085$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,093$, $SD=,966$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,021$, $SD=,912$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,423$, $SD=,988$)). Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Κούρδους ($\bar{X}=3,644$, $SD=1,085$) και στους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,870$, $SD=1,145$) καθώς και στους Αραβόφωνους

($\bar{X}=3,423$, $SD=,988$). Επίσης δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,093$, $SD=,966$) και τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,021$, $SD=,912$).

Πίνακας 4.47

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) Μαθητές/ τριες Είναι Αδύνατοι» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	556,111	5	111,222	112,276*
Εντός ομάδων	2459,695	2483	,991	

* $p<,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 6 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.48, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{X}=2,546$, $SD=1,108$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{X}=2,902$, $SD=1,235$), με τους Κούρδους ($\bar{X}=2,919$, $SD=1,228$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=2,876$, $SD=1,166$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=2,976$, $SD=1,228$)) εκτός από τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=2,810$, $SD=1,142$).

Πίνακας 4.48

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	49,155	5	9,831	6,994 *
Εντός ομάδων	3500,130	2490	1,406	

* $p<,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 7 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως

παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.49, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{X}=4,4548$, $SD=,84070$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,457$, $SD=1,130$), με τους Κούρδους ($\bar{X}=3,761$, $SD=,981$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,956$, $SD=,945$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=4,126$, $SD=,833$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,879$, $SD=,910$)). Ακόμη δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,956$, $SD=,945$) και Ευρωπαίους ($\bar{X}=4,126$, $SD=,833$).

Πίνακας 4.49

Ανάλυση διασποράς της δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/τριες αδικούνται στα σχολεία μας» σε σχέση με τη μεταβλητή εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	235,412	5	47,082	52,781*
Εντός ομάδων	2210,471	2478	,892	

* $p<,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 8 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.50, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{X}=4,519$, $SD=4,519$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,459$, $SD=1,097$), με τους Κούρδους ($\bar{X}=3,723$, $SD=1,001$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,889$, $SD=,910$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=4,045$, $SD=,875$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,798$, $SD=,975$)). Ταυτόχρονα και οι Αθίγγανοι ($\bar{X}=3,4593$, $SD=1,09745$) εμφανίζονται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλες τις ομάδες μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα. Ακόμη, οι Αγγλόφωνοι ($\bar{X}=3,889$, $SD=,910$), παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους Κούρδους ($\bar{X}=3,723$, $SD=1,001$), τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=4,045$, $SD=,875$) και τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,798$, $SD=,975$). Επίσης οι Αραβόφωνοι ($\bar{X}=3,798$, $SD=,975$) παρουσιάζονται να μην

έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Κούρδους ($\bar{X}=3,723$, $SD=1,001$), και τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,889$, $SD=,910$). Οι Ευρωπαίοι ($\bar{X}=4,045$, $SD=,875$) παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,889$, $SD=,910$).

Πίνακας 4.50

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	265,237	5	53,047	58,838 *
Εντός ομάδων	2230,531	2474	,902	

* $p<,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 19 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/ τριες) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.51, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{X}=2,878$, $SD=1,054$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,929$, $SD=1,108$), με τους Κούρδους ($\bar{X}=3,807$, $SD=1,059$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,298$, $SD=1,060$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,490$, $SD=1,057$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,723$, $SD=1,031$)). Οι Αθίγγανοι δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Κούρδους ($\bar{X}=3,807$, $SD=1,059$) και τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,723$, $SD=1,031$). Ούτε και οι Κούρδοι ($\bar{X}=3,807$, $SD=1,059$) από τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,723$, $SD=1,031$). Επιπλέον δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,298$, $SD=1,060$) και στους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,490$, $SD=1,057$). Οι Αραβόφωνοι ($\bar{X}=3,723$, $SD=1,031$) δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,929$, $SD=1,108$), Κούρδους ($\bar{X}=3,807$, $SD=1,059$) και Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,490$, $SD=1,057$).

Πίνακας 4.51

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	313,348	5	62,670	55,547*
Εντός ομάδων	2804,766	2486	1,128	

*p<,05

Όσον αφορά στην ερώτηση 22 (Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των (Ελληνοκυπρίων, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αραβόφωνων, Αγγλόφωνων)) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.52, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{x}=4,457$, $SD=,947$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{x}=2,762$, $SD=1,162$), με τους Κούρδους ($\bar{x}=3,014$, $SD=1,106$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=3,699$, $SD=1,081$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{x}=3,764$, $SD=1,003$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{x}=3,274$, $SD=1,106$)). Ταυτόχρονα, και οι Αθίγγανοι ($\bar{x}=2,762$, $SD=1,162$) και οι Κούρδοι ($\bar{x}=3,014$, $SD=1,106$) αλλά και οι Αραβόφωνοι ($\bar{x}=3,274$, $SD=1,106$) παρουσιάζονται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα. Οι μόνες ομάδες μαθητών που παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους είναι οι Αγγλόφωνοι ($\bar{x}=3,699$, $SD=1,081$), και οι Ευρωπαίοι ($\bar{x}=3,764$, $SD=1,003$).

Πίνακας 4.52

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των (Ελληνοκυπρίων, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αραβόφωνων, Αγγλόφωνων)» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	769,877	5	153,975	134,613*
Εντός ομάδων	2837,868	2481	1,144	

*p<,05

Όσον αφορά στην ερώτηση 29 (Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι)) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.53, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Αθίγγανων ($\bar{X}=3,484$, $SD=1,104$) και των Αγγλόφωνων ($\bar{X}=3,143$, $SD=,957$) και των Ευρωπαίων ($\bar{X}=3,159$, $SD=,976$).

Πίνακας 4.53

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι)» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	35,467	5	7,093	6,557*
Εντός ομάδων	2692,598	2489	1,082	

* $p<,05$

Όσον αφορά στην ερώτηση 30 «Εξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι)» για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.54, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,574$, $SD=1,115$) και στους Ελληνοκύπριους ($\bar{X}=3,325$, $SD=1,045$), τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,207$, $SD=,950$) και τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,229$, $SD=,953$). Οι Αθίγγανοι ($\bar{X}=3,574$, $SD=1,115$) δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,366$, $SD=1,00$) και τους Κούρδους ($\bar{X}=3,401$, $SD=1,045$).

Πίνακας 4.54

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι)» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	36,601	5	7,320	7,028*
Εντός ομάδων	2579,966	2477	1,042	

*p<,05

Όσον αφορά στην ερώτηση 31 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.55, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{x}=3,183$, $SD=1,185$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{x}=4,017$, $SD=1,159$), με τους Κούρδους ($\bar{x}=3,819$, $SD=1,096$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=3,608$, $SD=1,116$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{x}=3,498$, $SD=1,052$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{x}=3,772$, $SD=1,081$)). Οι Ευρωπαίοι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους Ελληνοκύπριους ($\bar{x}=3,183$, $SD=1,185$), τους Αθίγγανους ($\bar{x}=4,017$, $SD=1,159$), τους Κούρδους ($\bar{x}=3,819$, $SD=1,096$) και τους Αραβόφωνους ($\bar{x}=3,772$, $SD=1,081$). Οι Ευρωπαίοι ($\bar{x}=3,498$, $SD=1,052$), παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=3,608$, $SD=1,116$) μαθητές / τριες. Οι Αθίγγανοι ($\bar{x}=4,017$, $SD=1,159$) δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους Κούρδους ($\bar{x}=3,819$, $SD=1,096$), και τους Αραβόφωνους ($\bar{x}=3,772$, $SD=1,081$).

Πίνακας 4.55

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	174,786	5	34,957	28,068*
Εντός ομάδων	3096,165	2486	1,245	

*p<,05

Όσον αφορά στην ερώτηση 10 (Οι (Ελληνοκύπριοι, Αθίγγανοι, Κούρδοι, Ευρωπαίοι, Αραβόφωνοι, Αγγλόφωνοι) μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν.) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Από την ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών.

Ερώτημα:

5.γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά επίδραση από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αλλά και εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών (έχουν πολλά προβλήματα, οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται) και αν διαφοροποιείται με βάση την εθνικότητα.

Όσον αφορά στην ερώτηση 25 (Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους (Ελληνοκύπριους, Αθίγγανους, Κούρδους, Ευρωπαίους, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους) να μάθουν μαθητές/ τριες) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.56, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/ τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων ($\bar{x}=4,339$, $SD=,951$) και όλων των ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (με τους Αθίγγανους ($\bar{x}=3,132$, $SD=1,013$), με τους Κούρδους ($\bar{x}=3,170$, $SD=,995$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=3,302$, $SD=1,011$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{x}=3,271$, $SD=,988$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{x}=3,170$, $SD=,990$)).

Πίνακας 4.56

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους (Ελληνοκύπριους, Αθίγγανους, Κούρδους, Ευρωπαίους, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους) να μάθουν» σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	455,596	5	91,119	92,637 *
Εντός ομάδων	2447,243	2488	,984	

* $p<,05$

Η χρήση ελέγχου t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $\alpha=.05$. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς των

Ελληνοκυπρίων ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μάθηση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών από άλλες εθνικότητες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά περισσότερο τους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες να μάθουν παρά τους μαθητές και μαθήτριες από άλλες εθνικότητες (Βλέπε Πίνακα 4.57).

Πίνακας 4.57

Έλεγχος t για Εξαρτημένα Δείγματα για Σύγκριση Ελληνοκυπρίων με τους Μαθητές/τριες από τις Άλλες Εθνικότητες σε Σχέση με το αν Πιστεύουν οι Εκπαιδευτικοί ότι οι Γονείς τους Ενδιαφέρονται για τη Μάθησή τους και αν το Εκπαιδευτικό Σύστημα τους Βοηθά να Μάθουν

Ζευγάρι	\bar{x}	SD	t	df	p
Οι γονείς των Ελληνοκυπρίων ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους- Παράγοντας 2.6: Οι γονείς των παιδιών ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους.	4,4571	,947			
	3,3183	,867	20,582	419	0,001
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους Ελληνοκύπριους να μάθουν – Παράγοντας 2.4: Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους μαθητές/τριες να μάθουν	3,2098	,952			
	4,3405	,944	18,503	419	0,001

* $p < .05$

Ερώτημα:

5.δ) Η στάση των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους;

Για την ερώτηση 26, «Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι: α) στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση, β) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση, γ) στους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση, δ) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση, ε) στους Αθίγγανους-Κούρδους μαθητές, στ) στις Τουρκόφωνες – Κούρδες μαθήτριες, ζ) στους Ευρωπαίους μαθητές, η) στις Αλλόγλωσσες Ευρωπαϊκές μαθήτριες, θ) στους Αγγλόφωνους μαθητές, ι) στις Αγγλόφωνες μαθήτριες, κ) στους Αθίγγανους μαθητές, λ) στις Αθίγγανες μαθήτριες, μ) στους Αραβόφωνους μαθητές, ν) στις Αραβόφωνες μαθήτριες», για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητα και το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και

εθνικότητα (Πίνακας 4.58) ($p < 0,05$). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.59, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών ($\bar{X}=3,542$, $SD=1,304$) και όλων των άλλων ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (Κούρδους/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,947$, $SD=,977$), Ευρωπαίους/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,135$, $SD=1,019$), Αγγλόφωνους μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,164$, $SD=1,025$), Αθίγγανους/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,853$, $SD=1,003$), Αραβόφωνους/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,958$, $SD=,972$). Ακόμη, οι Κούρδοι/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,947$, $SD=,977$), παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αθίγγανους/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,853$, $SD=1,003$) και τους Αραβόφωνους/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,958$, $SD=,972$). Οι Αγγλόφωνοι/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,164$, $SD=1,025$) παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Ευρωπαίους/ες μαθητές/τριες ($\bar{X}=3,135$, $SD=1,019$). Επιπλέον, οι Αθίγγανοι μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,853$, $SD=1,003$), δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Κούρδους μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,947$, $SD=,977$) και τους Αραβόφωνους μαθητές/τριες ($\bar{X}=2,958$, $SD=,972$).

Πίνακας 4.58

Ανάλυση Διασποράς της Στάσης του/της Εκπαιδευτικού Απέναντι στους Μαθητές/τριες Ανάλογα με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Εθνικότητα (A)	394,080	5	78,816	65,495*
Φύλο (B)	,056	1	0,56	,046
A X B	,316	5	,063	,052
Εντός ομάδων	7004,943	5821	1,203	

* $p < 0,05$

Πίνακας 4.59

Ανάλυση Διασποράς της Στάσης του/της Εκπαιδευτικού Απέναντι στους Μαθητές/τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	394,080	5	78,816	65,559*
Εντός ομάδων	7005,272	5827	1,202	

* $p < 0,05$

Για την ερώτηση 26, για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με το φύλο και την επίδοσή τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς two-way ANOVA και φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική

αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών φύλο και επίδοση (Πίνακας 4.60) ($p < 0,05$). Γι' αυτό ακολούθως πραγματοποιήθηκε t-test με τη μεταβλητή επίδοση και όχι με το φύλο αφού δεν είναι στατιστικά σημαντικό. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.61, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών ($t = 11,849$, $df = 1594,723$, $p = 0,001$). Επειδή η τιμή $p = 0,00 < 0,05$ συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες με υψηλή και χαμηλή επίδοση και συγκεκριμένα έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες με υψηλή επίδοση.

Πίνακας 4.60

Ανάλυση Διασποράς της Στάσης του/ της Εκπαιδευτικού Απέναντι στους Μαθητές/τριες Ανάλογα με το Φύλο και την Επίδοσή τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (A)	0,117	1	0,117	0,74
Επίδοση (B)	220,439	1	220,439	140,187*
A X B	0,343	1	0,343	0,218
Εντός ομάδων	2638,604	1678	1,572	

* $p < 0,05$

Πίνακας 4.61

Έλεγχος t για Ανεξάρτητα Δείγματα για τη Στάση του/ της Εκπαιδευτικού Απέναντι στους Μαθητές/τριες σε Σχέση με την Επίδοση

Επίδοση	\bar{x}	SD	t	df	p
Ελληνοκύπριου/ ες Μαθητές/ τριες με υψηλή επίδοση	3,9038	1,39184	11,849	1594,723	0,001
Ελληνοκύπριου/ ες Μαθητές/ τριες με χαμηλή επίδοση	3,1798	1,09711			

* $p < 0,05$

Η χρήση ελέγχου t για εξαρτημένα δείγματα δείχνει ότι η διαφορά με βάση το φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $\alpha = 0,05$ εκτός από μια περίπτωση για τους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση και τις Ελληνοκύπριες με χαμηλή επίδοση, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση.

Πίνακας 4.62

*Έλεγχος t για Εξαρτημένα Δείγματα για το αν οι Εκπαιδευτικοί έχουν Καλύτερη Στάση
Απέναντι στους Μαθητές ή τις Μαθήτριες της Ίδιας Εθνικότητας*

Ζευγάρι	\bar{x}	SD	t	df	p
Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με υψηλή επίδοση – Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ελληνοκύπριες με υψηλή επίδοση	3,897 3,909	1,390 1,394	-4,474	420	,636
Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση – Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ελληνοκύπριες με χαμηλή επίδοση	3,202 3,1571	1,113 1,081	2,370	419	,018*
Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Κούρδους- Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Κούρδες	2,9417 2,9538	,977 ,977	-1,000	410	,318
Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ευρωπαίους- Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Ευρωπαίες	3,1310 3,1401	1,017 1,022	-,727	419	,468
Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αγγλόφωνους- Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Αγγλόφωνες	3,1651 3,1631	1,022 1,029	,408	416	,684
Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αθίγγανους- Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Αθίγγανες	2,8488 2,8582	0,997 1,011	-,928	408	,354
Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αραβόφωνους- Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι στις Αραβόφωνες	2,9447 2,9712	0,964 0,982	-1,896	415	,059

*p<,05

Ερώτημα:

5.ε)Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη που απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη εθνικότητα;

Όσον αφορά στην ερώτηση 23 (Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς (Ελληνοκύπριους, Αθίγγανους, Κούρδους, Ευρωπαίους, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους)) για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA με τη μεταβλητή εθνικότητα. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.63, από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/

τριών. Συγκεκριμένα, μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν μεταξύ των Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση ($\bar{X}=2,995$, $SD=1,161$) και όλων των ομάδων μαθητών (με τους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=3,363$, $SD=1,123$), με τους Κούρδους ($\bar{X}=3,679$, $SD=1,094$), με τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,451$, $SD=1,056$), με τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,403$, $SD=1,075$), με τους Αθίγγανους ($\bar{X}=3,851$, $SD=1,148$), με τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,684$, $SD=1,078$)). Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=3,363$, $SD=1,123$), και των Ευρωπαίων ($\bar{X}=3,451$, $SD=1,056$), και των Αγγλόφωνων ($\bar{X}=3,403$, $SD=1,075$) μαθητών/τριών. Οι Αθίγγανοι ($\bar{X}=3,851$, $SD=1,148$) παρουσιάζονται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Ελληνοκύπριους με υψηλή ($\bar{X}=2,995$, $SD=1,161$) και Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση ($\bar{X}=3,363$, $SD=1,123$), τους Ευρωπαίους ($\bar{X}=3,451$, $SD=1,056$), και τους Αγγλόφωνους ($\bar{X}=3,403$, $SD=1,075$). Οι Αθίγγανοι ($\bar{X}=3,851$, $SD=1,148$) παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αραβόφωνους ($\bar{X}=3,684$, $SD=1,078$) και τους Κούρδους ($\bar{X}=3,679$, $SD=1,094$).

Πίνακας 4.63

Ανάλυση Διασποράς της Δήλωσης «Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς (Ελληνοκύπριους, Αθίγγανους, Κούρδους, Ευρωπαίους, Αραβόφωνους, Αγγλόφωνους)» Μαθητές/τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	197,295	6	32,883	26,869*
Εντός ομάδων	3546,568	2898	1,224	

* $p < .05$

Ερώτημα:

6. Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και στις απόψεις του;

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού (Κάτοχος Μεταπτυχιακού, Διδακτορικού, Δεύτερου πτυχίου) και στη στάση του απέναντι στα αλλόγλωσσα παιδιά έγινε ανάλυση διασποράς one-way ANOVA με όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις t-test για ανεξάρτητα δείγματα για να διερευνηθεί κατά πόσο η παρακολούθηση σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η

παρακολούθηση συνεδρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι μεταπτυχιακές σπουδές στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, η προσωπική ενασχόληση με βιβλιογραφία για διαπολιτισμική εκπαίδευση είχε κάποια σχέση με τον τρόπο που απαντούσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο.

Όσον αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων, οι αναλύσεις t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δύο παράγοντες α) «Οι μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι» ($t=-2,499$, $df=422$, $p=0,13<0,05$) και β) «Οι γονείς των μαθητών/ τριών ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους» ($t=3,623$, $df=418$, $p=0,001<0,05$) και την παρακολούθηση σεμιναρίων.

Όσον αφορά στην παρακολούθηση συνεδρίων, οι αναλύσεις για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους τέσσερις παράγοντες α) «Οι μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι» ($t=2,342$, $df=422$, $p=0,20<0,05$), β) «Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχουν καλύτερη στάση οι μαθητές/ τριες» ($t=2,281$, $df=419$, $p=0,23<0,05$), γ) «Οι μαθητές/ τριες έχουν τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/ τριες» ($t=2,006$, $df=418$, $p=0,045<0,05$), δ) «Διαπολιτισμική επάρκεια» ($t=-2,770$, $df=421$, $p=0,006<0,05$) και στην παρακολούθηση συνεδρίων.

Όσον αφορά στις μεταπτυχιακές σπουδές στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, οι αναλύσεις t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους τρεις παράγοντες α) «Όλοι οι μαθητές/ τριες είναι απομονωμένοι» ($t=-2,223$, $df=422$, $p=0,027<0,05$), β) «Μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες» ($t=-3,194$, $df=418$, $p=0,002<0,05$), γ) «Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους μαθητές/ τριες να μάθουν» ($t=3,495$, $df=418$, $p=0,001<0,05$) και τις μεταπτυχιακές σπουδές στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Όσον αφορά στην προσωπική ενασχόληση με τη βιβλιογραφία οι αναλύσεις για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Ερώτημα:

7.α) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

β) Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές;

γ) Ποιοι είναι οι λόγοι που δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους;

Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών (Μέρος Γ')

Όσον αφορά στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής που έδειξε ότι ποσοστό 70/% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες, ενώ 30% των εκπαιδευτικών φάνηκαν να είναι ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική. Το 46% απάντησαν ότι χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους ενώ το 54% δήλωσαν ότι δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους.

Όσον αφορά στην πρώτη ερώτηση από τους 424 εκπαιδευτικούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, οι 110 απάντησαν ότι είναι ευχαριστημένοι από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική, οι 256 ότι δεν είναι ικανοποιημένοι και οι 58 δεν απάντησαν καθόλου.

Η ποιοτική ανάλυση των ανοικτού τύπου ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έδειξε ότι δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί από αυτούς που απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι εστίασαν στο ότι δεν υπάρχει ουσιαστικά εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες. Πιο συγκεκριμένα κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: *«Για ποιαν εκπαιδευτική πολιτική μιλάμε; Πιστεύω ο κάθε δάσκαλος είναι αφημένος να ακολουθήσει την εκπαιδευτική πολιτική που πιστεύει με βάση την προσωπικότητα, τις γνώσεις και τις ικανότητές του»*, *«Δεν υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική για τους αλλόγλωσσους, ούτε καθοδήγηση ή στήριξη για τους δασκάλους. Χρειάζεται πιο συγκεκριμένο πλαίσιο»*. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στο γεγονός ότι δεν υπάρχει καλά οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες αλλά και η κατάλληλη στήριξη-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το θέμα. Είναι γεγονός ότι δεν κατέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία σε τάξεις με αλλόγλωσσους μαθητές, εφόσον το θέμα αυτό δεν είναι υποχρεωτικό στις σπουδές τους.

Επίσης, κάποιοι άλλοι έκφρασαν τη δυσαρέσκειά τους στο γεγονός ότι δεν ασχολούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί το ίδιο με τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες που ίσως πάλι να απορρέει από το γεγονός ότι δεν έχουν όλοι την κατάλληλη κατάρτιση σε αυτό το θέμα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: *«Δεν είμαι ικανοποιημένη επειδή θεωρώ πως δεν ασχολούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί με την ίδια όρεξη, ιδιαίτερα όσον αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές. Και για αυτό το λόγο αρκετά από αυτά τα παιδιά μαθαίνουν πολύ λίγα σε σχέση με τις δυνατότητές τους»*. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός *«Όχι, δεν είμαι ικανοποιημένος, γιατί τελικά όλα μένουν στα χαρτιά δεν εφαρμόζεται καμία πολιτική συστηματικά η οποία θα αξιολογείται κιόλας»*. Διαφαίνεται έτσι ότι εφόσον δεν υπάρχει

συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί είναι χαλαροί-ελεύθεροι στο τι θα εφαρμόσουν στην τάξη, δεδομένου ότι δεν αξιολογούνται και γι' αυτό, με αποτέλεσμα τα αλλόγλωσσα παιδιά να μην επιτυγχάνουν στο βαθμό που πρέπει και θα μπορούσαν να επιτύχουν.

Επιπρόσθετα, μερικοί εκπαιδευτικοί εστίασαν στο ότι η παρούσα εκπαιδευτική πολιτική δε βοηθά τα αλλόγλωσσα παιδιά να ενταχθούν αλλά και το σημαντικότερο να εκπαιδευτούν ώστε να συμβαδίζουν μαθησιακά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους. Όπως αναφέρουν: *«Δεν υπάρχει αρκετά οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική ώστε να τους εντάσσει ομαλά και να τους βοηθά να συμβαδίζουν με τους Ελληνοκύπριους μαθητές», «Όχι δεν είμαι ικανοποιημένη αφού δεν υπάρχουν ξεκάθαρες οδηγίες στήριξης προς αυτούς και νιώθω ότι χάνονται. Μερικές φορές θεωρώ ότι έρχονται οι αλλόγλωσσοι στο σχολείο ως τουρίστες και ουσιαστικά φαίνεται ότι το σχολείο δεν έχει κάτι να τους προσφέρει ως προς τη μάθηση (αυτό ειδικά αναφέρεται στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καν τη γλώσσα). Πιστεύω όσο κι αν δίνουμε διαφορετικές ασκήσεις σε αλλόγλωσσους, αν δεν έχουν ατομική στήριξη σε βάθος δεν μπορούν να ανταποκριθούν και να επέλθει μάθηση σε αυτούς».* Τονίζεται λοιπόν από τους/ τις εκπαιδευτικούς η ανάγκη για ατομική στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να επιτυγχάνουν στο επίπεδο που επιτυγχάνουν οι ντόπιοι μαθητές/ τριες. Τις περισσότερες φορές οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες μπαίνουν στις κανονικές τάξεις με τους ντόπιους μαθητές χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κατανοήσουν τη διδασκαλία και να παραμένουν θεατές στην τάξη.

Η αγανάκτηση κάποιων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Κύπρο για τους αλλόγλωσσους, συνοψίζεται στην πιο κάτω απάντηση του/ της εκπαιδευτικού: *«Το θεωρώ απαράδεκτο να γράφονται και να μπαίνουν αλλόγλωσσοι μαθητές σε μεγαλύτερες τάξεις (Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη τάξη) ενώ δεν κατέχουν καν τις βασικές γνώσεις. Πώς είναι δυνατόν ένας μαθητής να μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα των Ελληνικών χωρίς να ξέρει να διαβάζει; Επιπρόσθετα είναι πολύ δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να προσπαθεί να διδάξει σε μια τάξη με παιδιά με τις πιο πάνω δυσκολίες και να προσπαθεί να τους φέρει στο ίδιο επίπεδο για να μπορέσουν να προχωρήσουν. Ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών μεγαλώνει κάθε χρόνο όλο και περισσότερο και επιβάλλεται να βρεθούν τρόποι για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και όχι να δικαιωνίζονται».* Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση του/ της εκπαιδευτικού ότι δεδομένου ότι ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών/ τριών αυξάνεται χρόνο με το χρόνο, είναι αδήριτη ανάγκη να βρεθεί λύση στο πρόβλημα, είναι καιρός να αλλάξει δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες γιατί αλλιώς τα προβλήματα

στα σχολεία όπου υπάρχουν αλλόγλωσσοι μαθητές θα διαιωνίζονται. Επιπλέον, επισημαίνεται μέσα από την απάντησή του και η ανάγκη για στήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να είναι αποτελεσματικοί και να ανταποκρίνονται σωστά σε όλους τους μαθητές/τριες στην τάξη τους. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός στην Κύπρο «Χρειάζονται στοχευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές» ούτως ώστε να επέλθει πραγματική αλλαγή και πραγματική αποδοχή των αλλόγλωσσων παιδιών.

Η ποιοτική ανάλυση των ανοικτού τύπου ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έδωσε 8 λόγους που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες (Πίνακας 4.64).

Πίνακας 4.64

Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες

A/A	Λόγοι για μη ικανοποίηση-Εισηγήσεις	Συχνότητα
1.	Ανάγκη για δημιουργία τάξεων υποδοχής	78
2.	Ανάγκη για επιμόρφωση – στήριξη εκπαιδευτικών	42
3.	Ανάγκη να δοθούν περισσότερες ώρες για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές	41
4.	Ανάγκη για ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος/ εκπαιδευτικού υλικού / βιβλίων κατάλληλων για τη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας	19
5.	Δε δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συνήθως παραμελούνται και περιθωριοποιούνται	16
6.	Ενίσχυση ψυχολογίας – στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών και των οικογενειών τους αλλά και των ντόπιων	10
7.	Έλλειψη χρόνου για εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη	5
8.	Έλλειψη συνεργασίας-ενδιαφέροντος από αλλόγλωσσους μαθητές	2

Οι εκπαιδευτικοί (256) που απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες πιο συχνά (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 78), έδωσαν ως εξήγηση την ανάγκη για δημιουργία τάξεων υποδοχής για τους αλλόγλωσσους μαθητές ούτως ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν Ελληνικά πριν μπουν στις κανονικές τάξεις. Τα πιο κάτω αποσπάσματα καταδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για δημιουργία τάξεων υποδοχής.

«Τους πετάνε στις κανονικές τάξεις και όποιον πάρει ο χάρος. Έπρεπε να υπάρχει υποδομή γι' αυτούς. Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας πρώτα και ύστερα να μπαίνουν στις τάξεις».

«Οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα έπρεπε να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα πριν εισέλθουν στα σχολεία για να μπορούν να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους (μαθητές και δασκάλους) και να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα στα τμήματα.

«Στην Α' τάξη με 23 παιδιά είναι αδύνατο να μπορείς να βοηθήσεις αλλόγλωσσα παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου Ελληνικά και δεν μπορούν να συνεννοηθούν ή να συνεργαστούν με άλλα παιδιά. Η ενισχυτική διδασκαλία 1-2 φορές τη βδομάδα, δεν είναι αρκετή, λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτά τα παιδιά δεν έχουν καμιά βοήθεια στο σπίτι από τους γονείς τους. Χρειάζεται να γίνουν (όπως παλιά) τάξεις υποδοχής αλλόγλωσσων παιδιών με δάσκαλο που γνωρίζει τη γλώσσα των παιδιών και να γίνεται συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας καθημερινά».

«Οι περισσότεροι δεν κατέχουν την ελληνική γλώσσα και δημιουργούν προβλήματα στις τάξεις. Έπρεπε να υπάρχουν τάξεις υποδοχής αυτών των παιδιών για να μαθαίνουν πρώτα την ελληνική γλώσσα και μετά να μπαίνουν στις τάξεις.

«Συνήθως γίνεται εισδοχή τους στην κανονική τάξη χωρίς να γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά προβλήματα. Επίσης, βρίσκω ότι υστερεί πολύ η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας».

«Θα πρέπει να υπάρχουν τάξεις υποδοχής ώστε οι αλλόγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα. Οι ώρες που δίνονται για αλλόγλωσσα δεν είναι αρκετές».

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα για δημιουργία τάξεων υποδοχής ούτως ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τη γλώσσα πριν μπουν στις κανονικές τάξεις με τους συνομήλικούς τους, στηρίζοντας την πιο πάνω άποψη στο γεγονός ότι όταν αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές/ τριες τους αλλά ούτε και με τον/ την εκπαιδευτικό δεν μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα, δημιουργούν προβλήματα, αναστατώνουν την τάξη και δημιουργείται επιπλέον φόρτος εργασίας/ δυσκολίες για τον/ την εκπαιδευτικό. Στα τελευταία 2 αποσπάσματα φαίνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των ενισχυτικών ωρών διδασκαλίας που δίνονται στους αλλόγλωσσους ενώ φοιτούν στις κανονικές τάξεις. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση του πιο κάτω εκπαιδευτικού που κρίνει την πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες προτείνοντας τις ενισχυτικές ώρες διδασκαλίας που παρέχει το Υπουργείο για τους αλλόγλωσσους να τις διαθέσει για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής, ως ένα πιο αποτελεσματικό μέτρο.

«Πίστευα και πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχουν τάξεις υποδοχής των αλλόγλωσσων οι οποίοι θα μάθαιναν ταχύρρυθμα τη γλώσσα με δασκάλους που μιλούν και τη μητρική τους γλώσσα. Όλες αυτές οι ώρες που δίνονται για αλλόγλωσσους στα σχολεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη στελέχωση των τμημάτων αυτών. Όλα αυτά είναι ημίμετρα που δεν φέρνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Χρειάζεται και ενίσχυση και για τα δικά μας παιδιά που έχουν ένα σωρό μαθησιακές δυσκολίες».

Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται και από το πιο κάτω απόσπασμα προκύπτει άμεση ανάγκη για δημιουργία τάξεων υποδοχής εφόσον αποτυγχάνει να δώσει την δυνατότητα

και στους αλλόγλωσσους μαθητές να επιτύχουν κάτι που έρχεται σε αντιδιαστολή με το στόχο του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία της Κύπρου.

«Δεν υπάρχουν οργανωμένες τάξεις υποδοχής ώστε να μαθαίνουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα οι μαθητές που δεν ξεκινάνε το ελληνικό σχολείο από την Α' τάξη. Οι μαθητές που έρχονται Κύπρο σε ηλικία 9-12 ετών στην Κύπρο θα μάθουν όσα ελληνικά χρειάζονται για να επικοινωνούν όχι όμως όσα είναι αναγκαία για σχολική επιτυχία».

Εν κατακλείδι, τονίζεται ότι ενώ εδώ και πολλά χρόνια τα σχολεία της Κύπρου δέχονται αλλόγλωσσους μαθητές, δεν έχουν δημιουργηθεί τάξεις υποδοχής για αλλόγλωσσους μαθητές. «Είναι άμεση ανάγκη να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν τάξεις υποδοχής για αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες, άργησε πολύ να εφαρμοστεί ο θεσμός». Ίσως αν εφαρμοζόταν ο θεσμός των τάξεων υποδοχής να είχαμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές αλλά και λιγότερα προβλήματα στις τάξεις.

Ο δεύτερος λόγος, σε σειρά, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για το ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 41) είναι η ανάγκη για επιμόρφωση – στήριξη των εκπαιδευτικών. Τα πιο κάτω σχόλια των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν το λόγο αυτό.

«Αφήνουν τα πάντα στα χέρια των εκπαιδευτικών. Επίσημα φαίνεται πως όλοι ενδιαφέρονται με εντυπωσιακές ανακοινώσεις, δελτία τύπου, αναφορές, εγκυκλίους, έρευνες, βιβλία (ίσως) όμως δυστυχώς τίποτα δεν εφαρμόζεται, τίποτα δε γίνεται. Όλα αφήνονται στο φιλότιμο του εκπαιδευτικού. Καμία υποστήριξη. Μόνο λόγια».

«Δεν υπάρχει στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς ούτε μια επαρκής, πλήρως ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική που τα αποτελέσματά της να αξιολογούνται επαρκώς. Βασίζονται κατά κύριο λόγο στην καλή θέληση και ευσυνειδησία του κάθε εκπαιδευτικού ότι θα κάνει τη δουλειά του».

«Οι εκπαιδευτικοί έχουν αφεθεί μόνοι τους να αντιμετωπίσουν και να σχεδιάσουν προγράμματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων, αφού δεν υπάρχει καλά οργανωμένη πολιτική από το Υπουργείο».

«Όχι, δεν είμαι ευχαριστημένη, γιατί απ' ότι φαίνεται η πολιτική αυτή δεν είναι αποτελεσματική. Δεν υπάρχει επιπρόσθετη βοήθεια στους δασκάλους για το θέμα αυτό και εγώ επειδή ήθελα να επιμορφωθώ αναγκάστηκα να πληρώσω για να παρακολουθήσω σχετικά σεμινάρια και να προετοιμάσω ειδικό εκπαιδευτικό υλικό».

«Στην πράξη, η πολιτική που ακολουθείται είναι ελλιπής και συχνά αναποτελεσματική. Ακόμη κι όταν υπάρχει η προθυμία για να ενταχθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο σύνολο, χωρίς να χαθεί η πολιτισμική τους ταυτότητα απουσιάζει η κατάλληλη κατάρτιση εκπαιδευτικών. Είναι πρακτικά αδύνατο να γνωρίζει πόσο μάλλον να ενεργήσει κατάλληλα, ο/ η εκπαιδευτικός για κάθε περίπτωση».

«Πιστεύω πως οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν στους μαθητές για διαφορετικές κουλτούρες. Δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Χρειάζονται κατά την άποψη μου συνέδρια και σεμινάρια για επιπλέον επιμόρφωση και διαφώτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, παροχή περισσότερης εκπαίδευσης για τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να ενεργοποιήσουμε τις πολιτιστικές ταυτότητες στην τάξη».

Από τα πιο πάνω αποσπάσματα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αποτυχία της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλόγλωσσους έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς όμως να φταίνει οι ίδιοι. Το βάρος της ευθύνης αποδίδεται στο Υπουργείο Παιδείας που δεν οργάνωσε μέχρι τώρα σεμινάρια για να επιμορφώσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς αλλά και να τους καλλιεργήσει δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για την υγιή και αποτελεσματική ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Επιπλέον, ακόμα και στην πράξη δεν παρέχεται καμία ουσιαστική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν πολύπλοκα και πολύπλευρα προβλήματα και με τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες αλλά και με τους ντόπιους μαθητές/τριες. Μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν το μάθημά τους, να αναπτύξουν το κατάλληλο υλικό για να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας αλλά και επιπέδου.

Ο τρίτος λόγος, σε σειρά, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για το ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 42) είναι η ανάγκη να δοθούν περισσότερες ώρες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές/τριες. Αναλυτικότερα, στα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν, οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

«Θα μπορούσαν να δίνονται περισσότερες ώρες για αλλόγλωσσους μαθητές, ώστε να έχουν την ευκαιρία να μάθουν Ελληνικά σε μικρή ομάδα πιο συστηματικά αφού ούτως ή αλλιώς όσοι δεν ξέρουν τη γλώσσα ελάχιστα κερδίζουν από το μάθημα των Ελληνικών».

«Οι ώρες που δίνονται για ενίσχυση αυτών των παιδιών είναι πολύ λίγες για να βοηθηθούν στο βαθμό που πρέπει ώστε η φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία να είναι ομαλή, αρμονική και αποτελεσματική».

«Η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι επαρκής. Οι ώρες που δίνονται για τις τάξεις υποδοχής είναι περιορισμένες έως και ανύπαρκτες (έπεσαν και αυτές θύματα της οικονομικής κρίσης). Ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν προλαβαίνει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του συνεπώς είναι πρακτικά αδύνατο ο αλλόγλωσσος να διδαχθεί τουλάχιστον τις βασικές/πυρηνικές γνώσεις. Ακόμη και στα σχολεία ΖΕΠ οι ώρες είναι ανεπαρκείς».

«Δεν δίνονται αρκετές ώρες για ενίσχυση-ατομική διδασκαλία αυτών των μαθητών».

Τα πιο πάνω σχόλια των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν την πεποίθησή τους ότι χρειάζεται να δοθούν περισσότερες ώρες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές/ τριες αφού αυτές που παρέχονται τώρα θεωρούνται ανεπαρκείς. Επιπλέον, το μέτρο αυτό θα ήταν πιο χρήσιμο για αυτά τα παιδιά γιατί παρά να βρίσκονται σε μια τάξη που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα διδασκαλίας του μαθήματος καλύτερα να βγαίνουν από την κανονική τάξη, να πηγαίνουν σε μια άλλη τάξη με άλλα αλλόγλωσσα παιδιά και να μαθαίνουν Ελληνικά. Αυτό θα είναι πιο εποικοδομητικό και αποτελεσματικό για τα ίδια τα αλλόγλωσσα παιδιά αφού μετά από αυτή τη διαδικασία σε κάποια φάση θα μάθουν τη γλώσσα διδασκαλίας και θα μπορούν να παρακολουθούν το μάθημα ικανοποιητικά, αλλά και για τον/ την εκπαιδευτικό αφού θα έχει λιγότερο φόρτο εργασίας και λιγότερα προβλήματα λόγω της επίτευξης ουσιαστικής επικοινωνίας με τα αλλόγλωσσα παιδιά.

Εδώ προκύπτει ο επόμενος λόγος που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί για την αναποτελεσματικότητα της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες, που είναι η ανάγκη για ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος/ εκπαιδευτικού υλικού / βιβλίων κατάλληλων για τη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας. Ο τέταρτος λόγος λοιπόν, (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 19) αναφέρεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα, βιβλία, υλικό για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες με αποτέλεσμα ο κάθε εκπαιδευτικός να εφαρμόζει στην πράξη αυτό που εκείνος θεωρεί ορθό και αποτελεσματικό. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των πιο κάτω εκπαιδευτικών για το θέμα:

«Νομίζω δεν υπάρχει καν ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική, τίποτα το οργανωμένο και συστηματοποιημένο, εναπόκειται στο δάσκαλο να βρει τρόπους και να εφαρμόσει διαπολιτισμικές δραστηριότητες».

«Επίσης δεν υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα μπορούν να το ακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί σωστά παρά το ότι θέλει ο καθένας»

«Πρέπει να καταρτιστεί πρόγραμμα που να αξιοποιεί όλες τις κουλτούρες. Το Υπουργείο δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς υλικό και βιβλία κατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές»

«Το Υπουργείο δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς υλικό και βιβλία κατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές. Επίσης τα σεμινάρια για αλλόγλωσσους μαθητές δεν προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς».

«Δεν είμαι ικανοποιημένη, γιατί και να υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί δεν την γνωρίζουν. Οι δάσκαλοι έχουν ανάγκη πιο χειροπιαστά και πρακτικά παραδείγματα. Η πολλή φιλοσοφία και θεωρία έχει κουράσει. Χρειαζόμαστε πρακτικά πράγματα!!!».

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί απαιτούν την άμεση ανάπτυξη αναλυτικού, βιβλίων, υλικού και άλλων κατάλληλων δραστηριοτήτων για να μπορούν έμπρακτα να βασιστούν στη διδασκαλία τους σε τάξεις με μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό, εθνικό, θρησκευτικό υπόβαθρο. Αυτό

θεωρείται απαραίτητο εάν θέλουμε όλοι οι μαθητές να έχουν το δικαίωμα να μορφωθούν αλλά και να επιτύχουν στο σχολείο.

Ο πέμπτος λόγος που εντοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 16) και δείχνει την αναποτελεσματικότητα της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι δε δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης αφού οι αλλόγλωσσοι μαθητές συνήθως παραμελούνται και περιθωριοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι απαιτείται πιο στοχευμένη και οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική ούτως ώστε να δίνονται σε όλους τους μαθητές/ τριες ίσες ευκαιρίες μάθησης. Αναφορικά με την πιο πάνω άποψη παρατίθενται οι πιο κάτω απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

«Όχι γιατί η εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει ένα σαφές και πολύ διευκρινιστικό αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών και έτσι σιγά σιγά τα παιδιά αυτά καταλήγουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής κοινότητας με όλους εμάς τους δασκάλους να είμαστε συνυπεύθυνοι για την κατάντια αυτή. Το σύστημα δεν προωθεί ίσες ίδιες και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά αυτά. Δυστυχώς!!!»

«Υπάρχει τέτοια πολιτική· Ποια είναι· Αντιθέτως υπάρχει τεράστια προκατάληψη εναντίον των μαθητών αυτών από όλους τους παράγοντες: γονείς, δασκάλους ακόμη και το ΥΠΠ κάνει διακρίσεις ανάμεσα σε "καλά" και "κακά" σχολεία με ξένους ή Ελληνοκύπριους μαθητές!»

«Γιατί οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές παραμένουν ακόμα στο περιθώριο στις σχολικές τάξεις. Χρειαζόμαστε πιστεύω, σαν Ελληνοκύπριοι να δουλέψουμε περισσότερο για να αναπτύξουμε το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Είμαστε ρατσιστές είτε το παραδεχόμαστε είτε όχι».

«Ο λόγος που δεν είμαι ευχαριστημένη είναι γιατί τα συγκεκριμένα παιδιά απομονώνονται σε άλλες τάξεις σε ώρες αλλόγλωσσων και τα παιδιά νιώθουν να διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους, χάνουν χρόνο πολλές φορές από σημαντικά μαθήματα (Ελληνικά-Μαθηματικά) και στο τέλος της χρονιάς η βελτίωσή τους δεν είναι ικανοποιητική».

«Όχι, γιατί δεν υπάρχει ισότητα ανάμεσα στους αλλόγλωσσους και τους Ελληνοκύπριους μαθητές καθώς το σύστημα είναι δομημένο για να εξυπηρετεί Ελληνοκύπριους μαθητές. Όλα τα άλλα παιδιά καλούνται απλώς να προσαρμοστούν στο σύστημα αυτό, χωρίς ιδιαίτερη στήριξη».

Με βάση τα πιο πάνω διαφαίνεται η έντονη ανησυχία των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να ανταποκριθούν στο στόχο της εκπαίδευσης για παροχή ίσων ευκαιριών. Ενώ διακατέχονται από έντονη επιθυμία για στήριξη αυτών των παιδιών, λόγω του συστήματος νιώθουν να είναι αβοήθητοι αλλά και να αδικούν οι ίδιοι αυτά τα παιδιά. Εντοπίζεται ακόμη η αδυναμία της πολιτικής του Υπουργείου να ενσωματώσει αυτά τα παιδιά αφού για να μάθουν την ελληνική γλώσσα οι εκπαιδευτικοί τα παίρνουν συνέχεια από τα μαθήματα της τάξης τους.

Ο έκτος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 10) είναι η ενίσχυση της ψυχολογίας και η στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών και των οικογενειών τους από τη μια μεριά αλλά και η διαπαιδαγώγηση Ελληνοκυπρίων παιδιών

με στόχο αντιρατσιστικές αξίες και στάσεις, από την άλλη. Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις των πιο κάτω εκπαιδευτικών.

«Υποστήριξη των γονιών/ οικογενειών τους ως προς τη γλώσσα/ κοινωνική ενσωμάτωση, μεταφραστές στη γλώσσα των αλλόγλωσσων για επικοινωνία με τους μαθητές αλλά και τους γονείς»

«Περισσότερη υποστήριξη των αλλόγλωσσων παιδιών στη διδασκαλία του μαθήματος των Ελληνικών κυρίως ψυχολογική υποστήριξη των αλλόγλωσσων παιδιών για τυχόν αντιμετώπιση ρατσιστικών περιστατικών. Διαπαιδαγώγηση Ελληνοκυπρίων παιδιών με στόχο αντιρατσιστικές αξίες και στάσεις».

«Προγράμματα ένταξης και συνεργασίας θα ήταν καλό να εφαρμοστούν αλλά και καλλιέργεια αντιρατσιστικής κουλτούρας και αποδοχής του διαφορετικού στα υπόλοιπα παιδιά».

«Πρέπει να γίνονται πιο εντατικά τμήματα υποδοχής στους αλλόγλωσσους ούτως ώστε να ενισχύεται και η ψυχολογία τους και να μην καταλήγουν σε τσακωμούς και βίαια ξεσπάσματα. Η λάθος ένταξή τους στις τάξεις έχει αρνητικές συνέπειες και για εκείνους και για τους Ελληνοκύπριους μαθητές».

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν παρέχεται στους αλλόγλωσσους οποιαδήποτε στήριξη στην τεράστια προσπάθεια που καταβάλλουν για προσαρμογή γι' αυτό δημιουργούνται τσακωμοί και βίαια ξεσπάσματα. Το γεγονός αυτό έχει αρνητικές επιδράσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές). Οι εκπαιδευτικοί εισηγούνται να δίδεται πιο εξειδικευμένη στήριξη στους μαθητές ντόπιους και ξένους τουλάχιστον στα αρχικά στάδια ένταξης τους στη σχολική μονάδα για να αποφεύγονται όλες οι αρνητικές συνέπειες.

Ο έβδομος λόγος που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 5) είναι η έλλειψη χρόνου για εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων λόγω πίεσης για κάλυψη ύλης. Οι πιο κάτω απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυτό το λόγο.

«Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη δεν έχει διαθέσιμο χρόνο ώστε να ενσκήψει σε αυτά τα παιδιά»

«Δεν υπάρχει ο χρόνος ώστε μέσα στην τάξη ο δάσκαλος να εφαρμόσει με άνεση και σε πιο συχνή βάση διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Πολλές φορές υπάρχουν σε τάξεις παιδιά από 3ή 4 διαφορετικές χώρες, κάτι που το καθιστά ακόμα πιο δύσκολο από ότι αν γινόταν διαφορετικός καταμερισμός των αλλόγλωσσων παιδιών».

«Ποιες αλήθεια θεωρούνται διαπολιτισμικές δραστηριότητες; Εάν πρόκειται για τις ίδιες θεωρίες που ακούσαμε κατ' επανάληψη δεν λειτουργούν, χρειάζεται χρόνος κάτι που δεν υπάρχει σε κανέναν εκπαιδευτικό».

Όπως διαφαίνεται από τα αποσπάσματα, αν και υπάρχει η προθυμία και η καλή διάθεση από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αλλόγλωσσων παιδιών, η έλλειψη χρόνου λόγω πίεσης για κάλυψη της ύλης που καθορίζεται από το Υπουργείο αποτελεί σημαντικό τροχοπέδη στην προσπάθεια αυτή. Ίσως αν μειωνόταν η

ύλη σε κάθε τάξη σε συνδυασμό με την επιμόρφωση-στήριξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κατάλληλων υλικών για διδασκαλία σε αλλόγλωσσους να μπορούσαμε να επιτύχουμε καλύτερα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές/ τριες που φοιτούν στα σχολεία της Κύπρου, πράγμα που αποτελεί υποχρέωσή μας.

Ο όγδοος και τελευταίος λόγος και ίσως ο λιγότερο σημαντικός που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Βλέπε Πίνακα 4.64: Συχνότητα 2) είναι η έλλειψη συνεργασίας- ενδιαφέροντος από ξένους μαθητές. Συγκεκριμένα, πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την απουσία ενδιαφέροντος από τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες. Οι πιο κάτω απαντήσεις δείχνουν ακριβώς την άποψη αυτή των εκπαιδευτικών.

«Στα σχολεία που έχει Αθήγγανα / Αλλόγλωσσα παιδιά δίνονται ώρες στήριξης και ενίσχυσής τους. Οι δάσκαλοι/ες κάνουν ότι μπορούν αλλά δε συνεργάζονται πάντα οι μαθητές. Κυρίως οι Αθήγγανοι και οι Αγγλόφωνοι που πάντα αδιαφορούν. Τα παιδιά από Ρουμανία, Βουλγαρία, Συρία συνήθως δείχνουν ενδιαφέρον».

«Παρέχονται ικανοποιητικές ώρες για διδασκαλία της ελληνικής. Οι ίδιοι μαθητές δεν έχουν τις περισσότερες φορές την καλή διάθεση να μάθουν».

Παράλειψη θα ήταν να μην αναφέρουμε έστω και τις ελάχιστες περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν αντίθετη άποψη, δηλαδή αναφέρουν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους. Συγκεκριμένα 4 εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

1. «Οι ευκαιρίες παρέχονται. Αν οι ίδιοι θέλουν να μάθουν, μπορούν να το κάνουν»,
2. «Το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει σε μεγάλο βαθμό τους αλλόγλωσσους μαθητές. Δίνεται σημασία στους αλλόγλωσσους μαθητές μέσα από τις ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας που τους βοηθούν να μάθουν πιο γρήγορα την ελληνική γλώσσα».
3. «Αρκετά ικανοποιημένη, γιατί προσπαθεί το νέο αναλυτικό να εναρμονίσει τον αλλόγλωσσο μαθητή με το σύνολο και όχι να τον αφομοιώσει. Συμπεριφερόμαστε σε όλους το ίδιο. Η ώρα των αλλόγλωσσων μαθητών βοηθά τα αλλόγλωσσα παιδιά να μάθουν γρηγορότερα και να ενταχθούν στο σύνολο.»
4. «Γίνεται επαρκής επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα στα πλαίσια των ΝΑΠ. Τα ΝΑΠ προωθούν σε μεγάλο βαθμό τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ιδιαίτερα στη Αγωγή Ζωής».

Ο πρώτος εκπαιδευτικός δηλώνει ικανοποιημένος με την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο και θεωρεί ότι η επιτυχία των αλλόγλωσσων μαθητών εξαρτάται από τους ίδιους, αν θέλουν οι ίδιοι να μάθουν, θα μάθουν από δική τους προσπάθεια. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός δηλώνει ικανοποιημένος με τις ώρες ενίσχυσης που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου για τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες. Τέλος, ο τρίτος και ο τέταρτος εκπαιδευτικός αναφέρονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα και τονίζουν ότι μέσα από αυτό προωθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στον αντίποδα όμως τον πιο πάνω έρχεται η δήλωση του πιο κάτω εκπαιδευτικού ο οποίος αναφέρει: «Δεν ξέρω ποια είναι η εκπαιδευτική πολιτική. Αν εννοείται εκπαιδευτική πολιτική η ενίσχυση που παρέχεται με φειδώ τότε όχι».

Το δεύτερο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού ήταν αν χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη και αν χρησιμοποιούν να αναφέρουν τρεις αντιπροσωπευτικές της δουλειάς τους. Το 46% απάντησαν ότι χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους ενώ το 54% δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους. Από τους 424 εκπαιδευτικούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, οι 185 απάντησαν ότι χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες, οι 156 απάντησαν ότι δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες και οι 83 δεν απάντησαν.

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- α) Εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν δραστηριότητες μόνο όταν προκύψει μέσα από τα κείμενα και τις ενότητες των βιβλίων του σχολείου και
- β) Εκπαιδευτικοί που οργανώνουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στα πλαίσια αρκετών μαθημάτων.

Ενδεικτική απάντηση για την Α' κατηγορία εκπαιδευτικών:

1. «Δε χρησιμοποιώ διαπολιτισμικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη μου, σε καθημερινή βάση, αλλά ευκαιριακά. Δηλαδή όταν προκύψει κάποιο θέμα στην τάξη (π.χ. ήθη/ έθιμα των Χριστουγέννων), ετοιμασία στο σχολείο γλυκών/ εδεσμάτων με παρουσία αλλοδαπών γονιών που προσφέρουν βοήθεια / ενημέρωση για κάποιο θέμα».
2. «Μόνο αν προκύψει χωρίς να είμαι σίγουρη αν αυτές είναι αντιπροσωπευτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (για παράδειγμα με αφορμή ένα μάθημα (π.χ. τα ελληνικά) να μιλήσουν οι μαθητές άλλων εθνικοτήτων για στοιχεία του πολιτισμού τους)».
3. «Μόνο αν υπάρχουν κάποιες ευκαιρίες στα υπάρχοντα κείμενα και ενότητες»
4. «Ναι, όταν προσφέρεται το μάθημα γι' αυτό. Π.χ. 1) Γνωριμία με ήθη και έθιμα από τις χώρες των μαθητών, 2) Τα παιδιά μαθαίνουν βασικές λέξεις από τη γλώσσα των αλλόγλωσσων συμμαθητών τους και τις χρησιμοποιούν π.χ. καλημέρα, ευχαριστώ, κλπ. , 3) Θεατρικό παιχνίδι: η γνωριμία με "διαφορετικούς" ανθρώπους μέσα από την υπόδοση ρόλων, δραστηριότητες ενσυναίσθησης κλπ»
5. «Ναι μέσα από τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας όταν υπάρχουν σχετικά κείμενα».
7. «Τον ελάχιστο βαθμό π.χ. γνωριμία με τον πολιτισμό άλλων χωρών των αλλόγλωσσων μαθητών μου (συνταγές από τη χώρα τους, τραγούδια, παρουσίαση για τη χώρα τους). Αυτές οι δραστηριότητες όμως δυστυχώς δε γίνονται συστηματικά».

6. «Όχι εκτός αν είναι σχετικά με ενότητες του μαθήματος».

Οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες που αναφέρθηκαν από τη Β΄ κατηγορία εκπαιδευτικών όπου οργανώνουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στα πλαίσια διαφόρων μαθημάτων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων. Ο Πίνακας 4.65 παρουσιάζει δραστηριότητες που εφαρμόζουν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί με στόχο όλοι οι μαθητές της τάξης να μάθουν τα χαρακτηριστικά του τόπου καταγωγής των αλλόγλωσσων παιδιών στο σχολείο ή την τάξη. Ο Πίνακας 4.66 παρουσιάζει δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την εις βάθος γνωριμία των αλλόγλωσσων παιδιών αλλά και την καλλιέργεια της αποδοχής αλλά και του σεβασμού των αλλόγλωσσων παιδιών.

Πίνακας 4.65

Δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για επιφανειακή γνωριμία με τους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες και τη χώρα καταγωγής τους

A/A	Διαπολιτισμικές Δραστηριότητες	Συχνότητα
1	Παρουσίαση εθίμων – παιχνιδιών – παραμυθιών - μύθων – τραγουδιών - χορών από τη χώρα καταγωγής τους και σύγκριση με τα δικά μας, Παρουσίαση αγαπημένου βιβλίου/ συγγραφέα από τη χώρα από την οποία προέρχεται κάποιος, Παρουσίαση σε μορφή project ένα θέμα που αφορά τον τόπο καταγωγής του κάθε μαθητή, Δείχνουμε στο χάρτη τις χώρες τους, γνωρίζουμε τη σημαία καθώς και άλλα στοιχεία από τη χώρα από την οποία προέρχονται τα παιδιά της τάξης	82
2	Συνταγές από τις χώρες καταγωγής τους, δημιουργία βιβλιάριου συνταγών από όλα τα παιδιά και αφιερώνεται χρόνος σε όλη τη διάρκεια του έτους να εκτελεστούν και να φαγωθούν.	27
3	Εκμάθηση κάποιων λέξεων, καθημερινές εκφράσεις (π.χ. στα αραβικά, τούρκικα), γράφουν ευχές (π.χ. χριστουγεννιάτικες) στη μητρική τους γλώσσα, μια έννοια σε διάφορες γλώσσες, βασικό λεξιλόγιο	24
4	Οργάνωση γιορτής για τη διαπολιτισμικότητα, Διοργάνωση ημερίδας κατασκευής εδέσματος (χρησιμοποιείται ένα βιβλιαράκι της unicef), Γιορτές του σχολείου στοιχεία του πολιτισμού τους (π.χ. χριστουγεννιάτικα έθιμα), «Καταρχήν, ορίζεται κάποια μέρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους "Διαπολιτισμική ημερίδα" όπου τα παιδιά και οι γονείς τους παρουσιάζουν τις χώρες τους μέσω φωτογραφιών, παραδοσιακών στολών, φαγητών, αντικειμένων, γλυκών κλπ. Όπου	4

	προσφέρεται στο μάθημα, τα παιδιά από άλλες χώρες έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τη χώρα τους και την κουλτούρα τους».	
5	Στις πινακίδες υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν την κουλτούρα των παιδιών της κάθε χώρας ξεχωριστά, μουσείο με αντικείμενα από τη χώρα των παιδιών, διαπολιτισμική έκθεση (στολές-παραδοσιακές, φαγητά, φωτογραφίες)	3
6	Μέσα από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, δημιουργία project με το θέμα, γνωριμία με τις άλλες συμμετέχουσες χώρες μέσα από τις εργασίες των εταίρων. Πρόγραμμα "Comenius" - αξιοποιούνται παιδιά που προέρχονται από χώρες με τις οποίες συνεργαζόμαστε (εργασίες μεταφράζονται στη γλώσσα τους)	2
7	Σουβενίρ από τις χώρες προέλευσης των παιδιών της τάξης και επεξήγηση αυτών.	1

Πίνακας 4.66

Δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και προωθούν την κοινωνική συμπερίληψη

A/A	Διαπολιτισμικές Δραστηριότητες	Συχνότητα
1.	<p>Δραστηριότητες αποδοχής όλων των παιδιών - κείμενα – βίντεο για την αποδοχή της διαφορετικότητας - Καλλιέργεια αντιρατσιστικής συμπεριφοράς μέσω διαφόρων μαθημάτων (π.χ. Αγωγή ζωής, παιχνίδια εξουσίας μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (Compasito εγχειρίδιο, θέατρο καταπιεσμένων), Αναφορά σε αντιπαραδείγματα ρατσισμού. (Μυστικός φίλος, Δέντρο των χεριών βοήθειας, Σενάρια για συζήτηση, Χρήση ψηφιακού παιχνιδιού "Ταξίδι Φυγής", Εκπαιδευτικό υλικό για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα, χρήση βιβλίων όπως Αγκαλίτσα, Έλμερ, η Διακαιοσύνη και η Αδικία, Ένας αρκούδος στο σχολείο, Το στρατιωτάκι που ήθελε να γίνει αρχιτέκτονας και ποιητής).</p> <p>Επεξεργασία παραμυθιών που δημιουργούν στάσεις αποδοχής της διαφορετικότητας και θεώρησής της ως πλούτου σε μια κοινωνία και όχι ως απειλής/ δραματοποίηση. Στο πλαίσιο διδασκαλίας μαθημάτων Ιστορίας, Γεωγραφίας και Ελληνικών ανάλογα από την αφορμή ούτως ώστε να γνωρίσουν τα στοιχεία εκείνα του πολιτισμού του "άλλου". Στόχος η αναγνώριση της ύπαρξης κι άλλων πολιτισμών. Ενημερώνω τα παιδιά για θέματα ισότητας μεταξύ των ανθρώπων (θεατρικό παιχνίδι), Παιχνίδι γνωριμίας= Ποιος είμαι· Χώρα καταγωγής, σημαία της χώρας μου,</p>	8

	χώρα μου στα αγγλικά και ελληνικά εντοπίζω στο χάρτη,	
2.	Εμπλοκή γονιών στην παρουσίαση της χώρας των αλλόγλωσσων μαθητών (Συνεντεύξεις με γονείς αλλόγλωσσων παιδιών, Γονείς παρουσιάζουν τη χώρα τους)	8
3.	Θεατρικό παιχνίδι με ασκήσεις αλληλογνωριμίας των παιδιών (ενδιαφέροντα, συνήθειες, αγαπημένα φαγητά), πορτρέτα μαθητών της τάξης, Σενάρια-παιχνίδια ρόλων-ταυτότητας, παιχνίδια ενδυνάμωσης ταυτότητας/ ενίσχυσης ομάδας/ αποδοχής διαφορετικότητας,	7
4.	Διαφοροποίηση διδασκαλίας, διαφοροποίηση της κατ' οίκον εργασίας, γνωριμία με την κουλτούρα των αλλόγλωσσων παιδιών.	6
5.	Συνεργασία μεταξύ των παιδιών, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και ισότητας. Συγγραφή ομαδικών θεατρικών όπου ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να περάσει αβίαστα τον κόσμο και την κουλτούρα του σε αυτά. Ακολουθώντας τα μικρά θεατρικά συναρμολογούνται σε ένα και ακολουθεί ανέβασμα: η παράσταση για όλο το σχολείο	2

Από τους πιο πάνω πίνακες παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Συχνότητα :143) αναφέρουν τη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην επιφανειακή γνωριμία με τους αλλόγλωσσους και τη χώρα καταγωγής τους (Πίνακας 4.65). Δηλαδή αναφέρονται σε δραστηριότητες όπως η παρουσίαση εθίμων – παιχνιδιών – παραμυθιών - μύθων – τραγουδιών - χορών - συνταγών από τη χώρα καταγωγής τους, στην εκμάθηση κάποιων λέξεων, στην οργάνωση γιορτής για τη διαπολιτισμικότητα, στη διαπολιτισμική έκθεση, τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και τη συγκέντρωση σουβενίρ από τις χώρες προέλευσης των παιδιών της τάξης και επεξήγηση αυτών.

Αντίθετα πολύ λίγοι έως και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (Συχνότητα: 31) αναφέρουν τη χρήση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην αποδοχή, το σεβασμό, την αμφισβήτηση στερεοτύπων, την καταπολέμηση διακρίσεων και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά (Πίνακας 4.66). Οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δραστηριότητες αποδοχής όλων των παιδιών, καλλιέργεια αντιρατσιστικής συμπεριφοράς, στην εμπλοκή γονιών στο σχολείο, στο θεατρικό παιχνίδι με ασκήσεις αλληλογνωριμίας των παιδιών, στη διαφοροποίηση διδασκαλίας και στη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και ισότητας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική συμπερίληψη ήταν κάτοχοι είτε μεταπτυχιακού είτε

δεύτερου πτυχίου και είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ή συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το τρίτο ερώτημα του ερωτηματολογίου ήταν αν δε χρησιμοποιείται διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη σας, αναφέρετε τους λόγους.

Πίνακας 4.67

Οι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη μη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων

A/A	Λόγοι για μη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων	Συχνότητα
1.	Έλλειψη χρόνου λόγω πίεσης για κάλυψη ύλης	48
2.	Έλλειψη επιμόρφωσης	35
3.	Απουσία αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη τους	24
4.	Τα μαθήματα που διδάσκουν δεν τους το επιτρέπουν	9
5.	Δε βοηθά το αναλυτικό πρόγραμμα	5
6.	Έλλειψη κατάλληλου υλικού/ δραστηριοτήτων	4
7.	Οι συχνές απουσίες αλλόγλωσσων μαθητών και η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των γονιών	1

Ο πρώτος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη μη χρησιμοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους είναι η έλλειψη χρόνου λόγω πίεσης για κάλυψη ύλης (Βλέπε Πίνακα 4.67: Συχνότητα 48). Οι πιο κάτω απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν την άποψή τους αυτή:

«Δεν υπάρχει αρκετός διδακτικός χρόνος και η πίεση της ύλης δεν μου δίνει τα περιθώρια να δουλέψω κάποιες διαπολιτισμικές δραστηριότητες»

«Έλλειψη χρόνου. Χρειαζόμαστε τις διπλάσιες ώρες Ελληνικών και Μαθηματικών σε τάξεις με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές. Παρά ταύτα η ποσότητα της ύλης δε μειώνεται και αναγκαζόμαστε να "τρέχουμε"»

«Περιορισμένος χρόνος καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και συνεχιζόμενη προσπάθεια για να καλυφθεί η ύλη, με αποτέλεσμα πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να κινηθούν ελεύθερα και να χρησιμοποιήσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες (ειδικά σε τάξεις με παιδιά διαφορετικών επιδόσεων)»

«Παρόλη τη θετική πρόθεση των εκπαιδευτικών υπάρχει πολύ πιεστικό πρόγραμμα και έλλειψη χρόνου, έλλειψη ιδεών/ δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν κατά μάθημα μέσω του οδηγού εκπαιδευτικού»

Όπως διαπιστώνεται, ενώ υπάρχει θετική πρόθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την πίεση για κάλυψη της διδακτέας ύλης αποτελεί τη

σημαντικότερη αιτία που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στην πράξη να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Ίσως αν η διδακτέα ύλη ήταν λιγότερη, οι εκπαιδευτικοί να είχαν περισσότερο χρόνο αλλά και διάθεση να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους.

Ο δεύτερος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη επιμόρφωσης (Βλέπε Πίνακα 4.67: Συχνότητα 35). Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις των πιο κάτω εκπαιδευτικών:

«Ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη»

«Η έλλειψη σωστής ενημέρωσης και μεθόδων εφαρμογής αυτών των δραστηριοτήτων, λειτουργεί ως τροχοπέδη στην εφαρμογή τέτοιου είδους δραστηριοτήτων»

«Όντως χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς στη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων για να εντάσσονται στην τάξη όλοι οι αλλόγλωσσοι μαθητές».

«Ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη (εξαιρούνται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολήθηκαν εκτενέστερα με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις είτε μέσω του μεταπτυχιακού είτε μέσα από την παρακολούθηση αρκετών σεμιναρίων και συνεδρίων)»

Όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την άγνοιά τους για την εφαρμογή τέτοιου είδους δραστηριοτήτων και ταυτόχρονα αναφέρουν ότι δεν έχουν τύχει τέτοιας επιμόρφωσης για να μπορούν να το κάνουν. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία τους ότι θα ήθελαν να επιμορφωθούν για να μπορούν να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ο τρίτος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι δεν υπάρχουν αλλόγλωσσοι μαθητές στην τάξη τους (Βλέπε Πίνακα 4.67: Συχνότητα 24). Όπως αναφέρουν κάποιοι εκπαιδευτικοί το να μην έχουν αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες στην τάξη τους απαλλάσσει από τα να εφαρμόζουν τέτοιες δραστηριότητες. Χαρακτηριστική είναι η πιο κάτω απάντηση: «Δεν έχω μαθητές αλλόγλωσσους στην τάξη μου». Όμως, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αποδοχής και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν προϋποθέτει την ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες, όχι μόνο στους αλλοδαπούς αλλά και στους ντόπιους μαθητές. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν η αμοιβαία αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της κατανόησης μέσω της αμφίπλευρης γνώσης και ως εκ τούτου προτείνει την ιδέα της ισότητας των πολιτισμών.

Ο τέταρτος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι τα μαθήματα που διδάσκουν δεν τους το επιτρέπουν (Βλέπε Πίνακα 4.67: Συχνότητα 9). Έτσι, κάποιοι

εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα μαθήματα που διδάσκουν αυτή τη χρονιά δεν τους το επιτρέπουν. Ενδεικτική είναι η απάντηση του εκπαιδευτικού: «Φέτος τα μαθήματα που κάνω δεν προσφέρονται για διαπολιτισμικές δραστηριότητες». Από αυτή την απάντηση φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία αυτών των δραστηριοτήτων επιτρέπεται μόνο μέσα από ορισμένα μαθήματα.

Ο πέμπτος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι δεν τους το επιτρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα (Βλέπε Πίνακα 4.67: Συχνότητα 5). Πιο κάτω παρατίθενται μερικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών: «Δεν μας βοηθά το αναλυτικό πρόγραμμα», «Έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων», «Υπάρχουν μεγάλα κενά στο αναλυτικό πρόγραμμα». Αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να προωθούνται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ότι υπάρχει αδυναμία στα αναλυτικά προγράμματα η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Ο έκτος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη υλικού/δραστηριοτήτων (Βλέπε Πίνακα 4.67: Συχνότητα 4). Χαρακτηριστικές είναι οι πιο κάτω απαντήσεις:

«Είναι δύσκολη η εξεύρεση του απαραίτητου υλικού για να μπορέσουμε να διδάξουμε για άλλους πολιτισμούς σωστά»

«Δεν υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό ούτε από μέρος του Υπουργείου αλλά ούτε και στο σχολείο»

Από τα πιο πάνω φαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για δημιουργία μιας τράπεζας υλικού στην οποία μπορούν να ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή γιατί όπως δηλώνουν είναι δύσκολο γι' αυτούς να ψάχνουν και να βρίσκουν υλικό. Θεωρούν ότι η ανάπτυξη του υλικού είναι ευθύνη του Υπουργείου ή του σχολείου.

Ο έβδομος και τελευταίος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι συχνές απουσίες αλλόγλωσσων μαθητών και η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των γονιών τους (Βλέπε Πίνακα 4.67: Συχνότητα 1). Συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός ανέφερε: «Οι Τουρκοκύπριοι (αθίγγανοι) μαθητές/τριες που έχουμε στο σχολείο όπως και οι γονείς τους, δεν ενδιαφέρονται για τη μάθηση. Οι απουσίες τους από το σχολείο είναι πολύ περισσότερες από τις παρουσίες». Μέσα από αυτή τη δήλωση του/της εκπαιδευτικού φαίνεται η ενόχλησή της από το γεγονός ότι κάποιοι Αθίγγανοι μαθητές απουσιάζουν συχνά από το σχολείο πράγμα που κάνει την εκπαίδευσή τους πιο δύσκολη. Επιπρόσθετα, τονίζει ότι δεν ενδιαφέρονται οι γονείς αυτών των παιδιών για τη μάθησή τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μην προοδεύουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται σε υποενότητες. Η κάθε υποενότητα αφορά ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα διατριβή. Γίνεται συζήτηση των περιορισμών της εργασίας και ακολουθούν εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διπλός:

α) να διερευνήσει αν υπάρχει παραπρόγραμμα σε σχέση με τους δηλωμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

β) να διερευνήσει το ρόλο του παραπρογράμματος στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών (Ελληνοκυπρίων και άλλης εθνικότητας μαθητών/τριών), τη διδακτική συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, απέναντι σε Ελληνοκύπριους και άλλης εθνικότητας μαθητές/τριες. Παράλληλα, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο (αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι και γιατί), και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους (αν χρησιμοποιούν ναι ή όχι και τους λόγους μη εφαρμογής διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη (συμμετοχή σε δραστηριότητες, διακοπή μαθήματος από αταξίες) και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;
2. Ποια είναι η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα;
3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία στην τάξη;
4. Ποια είναι η συμπεριφορά των Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών απέναντι στους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα;
- 5.α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με διαφορετική εθνικότητα (τσακώνονται, θέλουν να μάθουν, είναι απομονωμένοι, είναι βίαιοι, είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει, αδικούνται, είναι συνήθως αδύνατοι, είναι καλοί σε κάποια μαθήματα);

5. β) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες, διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους (πιο πειθαρχημένα, μαθαίνουν καλύτερα, έχουν καλύτερη επίδοση);
- 5.γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επίδραση από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αλλά και εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών (έχουν πολλά προβλήματα, οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται) και αν διαφοροποιείται με βάση την εθνικότητα;
- 5.δ) Η στάση των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών που διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους;
- 5.ε) Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ των μαθητών/τριών στην τάξη που απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη εθνικότητα;
6. Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και στις απόψεις του;
7. α) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις;
- β) Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές;
- γ) Ποιοι είναι οι λόγοι που δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους;
8. Πώς διασυναρμολογούνται οι ταυτότητες των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία με κριτήριο τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς μαθητές/τριες και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών μεταξύ τους;
- Τα τέσσερα πρώτα ερωτήματα έχουν απαντηθεί από τις κλειδές παρακολούθησης και τα άλλα τρία ερωτήματα από το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών. Το τελευταίο ερώτημα έχει απαντηθεί και από τα δύο μέσα συλλογής δεδομένων.

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα για τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη και συγκεκριμένα για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα, από την ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) της μεταβλητής φύλο-εθνικότητα παρουσιάζονται να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του μαθήματος οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με υψηλή επίδοση και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση. Σύμφωνα και με την Κανταρτζή (1996), τα «προβληματικά» αγόρια αποσπών περισσότερο την προσοχή του δασκάλου, ίσως γιατί προκαλούν περισσότερα προβλήματα στην τάξη, ενώ στα «προβληματικά» κορίτσια μπορεί να υπάρχει μεγαλύτερη αδιαφορία απ' ό,τι στα υπόλοιπα ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα αγόρια, επιδοκιμάζουν περισσότερο την εργασία τους ή τις προσπάθειες τους, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο να διδάσκουν ή να ακούν τα αγόρια.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με χαμηλή επίδοση και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση, τα Ευρωπαϊά κορίτσια, τα Κούρδα αγόρια, τα Ευρωπαϊά αγόρια και τα Αγγλόφωνα αγόρια και κορίτσια. Αντίθετα, οι Αθίγγανοι μαθητές και μαθήτριες σπάνια συμμετέχουν (μόνο σε μια περίπτωση). Στη δήλωση αυτή από την ανάλυση διασποράς των δύο ανεξάρτητων κατηγορικών μεταβλητών (two-way ANOVA) φύλο και εθνικότητα, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών γι' αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη δηλαδή επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση του φύλου και της εθνικότητας.

Ταυτόχρονα, η ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (one-way ANOVA) έδειξε ότι στις τάξεις παρατηρούνται πιο συχνές περιστάσεις όπου ο/ η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Αθίγγανων μαθητών/τριών παρά Ελληνοκυπρίων με άλλες ομάδες με βάση την εθνικότητα μαθητών/τριών. Η ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών φύλο και εθνικότητα έτσι πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη μεταβλητή εθνικότητα που ήταν στατιστικά σημαντική. Στη δήλωση αυτή φάνηκε να παίζει ρόλο πέρα από τη μεταναστευτική βιογραφία (μετανάστης) και η εθνικότητα Αθίγγανος. Επίσης, το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν συνήθως οι Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης, ενώ καθόλου δεν διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες. Στη δήλωση αυτή, η ανάλυση διασποράς των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) φύλου και εθνικότητας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών γι' αυτό έγινε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Στη δήλωση αυτή φάνηκε να μην επηρεάζει η εθνικότητα ή το φύλο ξεχωριστά αλλά μαζί, δηλαδή η διακοπή του μαθήματος στην τάξη επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση φύλου και εθνικότητας.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα «Ποια είναι η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και αν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την εθνικότητα» τα αποτελέσματα είναι περίπου τα ίδια και παρουσιάζονται πιο κάτω. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερες φορές το λόγο στους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες με υψηλή επίδοση, στους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες με χαμηλή επίδοση. Ακολουθούν οι Κούρδοι μαθητές και οι Ευρωπαίοι μαθητές, οι Αλλόγλωσσες Ευρωπαϊές μαθήτριες και οι Αγγλόφωνοι μαθητές και μαθήτριες. Αντίθετα στους Αθίγγανους μαθητές και στις Αθίγγανες μαθήτριες δε δίνεται καθόλου ο λόγος. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κάνουν παρατηρήσεις πιο συχνά στους

Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Στη δήλωση αυτή, η ανάλυση διασποράς των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) φύλου και εθνικότητας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών γι' αυτό έγινε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις συχνότερα στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση και στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση, ενώ ακολουθούν οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση και οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με χαμηλή επίδοση. Τα Κούρδα αγόρια, τα Ευρωπαϊά κορίτσια και τα Ευρωπαϊά αγόρια δέχονται λιγότερο συχνά θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις και ελάχιστα τα Αγγλόφωνα αγόρια και κορίτσια. Καθόλου θετικά σχόλια δε γίνονται στους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες. Στη δήλωση αυτή, η ανάλυση διασποράς των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) φύλου και εθνικότητας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών γι' αυτό έγινε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα.

Στις τρεις δηλώσεις που αφορούν στο σε ποιους μαθητές/τριες δίνει περισσότερες φορές το λόγο, σε ποιους κάνουν παρατηρήσεις οι εκπαιδευτικοί, σε ποιους θα κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις φάνηκε να μην επηρεάζει το φύλο ή η εθνικότητα ξεχωριστά αλλά μαζί, άρα αυτό που επηρεάζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη σε ποιους θα δώσει το λόγο και σε ποιους θα κάνει παρατηρήσεις και σχόλια είναι η αλληλεπίδραση φύλου και εθνικότητας των μαθητών/τριών. Τα σχόλια των εκπαιδευτικών όμως είναι σημαντικά γιατί σύμφωνα και με τη Ρεκαλίδου (2011) «μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και να ενισχύσουν τους μαθητές στη μάθηση» (σελ.127). Οι Creemers και Kyriakides (2008) στο δυναμικό μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που ανέπτυξαν, αναφέρουν ως ένα από τους παράγοντες που περιγράφουν το ρόλο των εκπαιδευτικών και συνδέονται με τα επιτεύγματα των μαθητών, την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, που έχει θετικές επιπτώσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση (Muijs & Reynolds, 2001). Ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η ανατροφοδότηση στους μαθητές είναι δυνατό να επηρεάσει τα κίνητρα και την τελική επίτευξη των στόχων τους (Clarke 2005, σελ. 67).

Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επαινούν συχνότερα τους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση. Στη συνέχεια,

φαίνεται να επαινούν λιγότερο τους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση αλλά πιο συχνά σε σχέση με τους Κούρδους μαθητές/τριες, τους Ευρωπαίους μαθητές/τριες Αγγλόφωνους και Αθίγγανους μαθητές/τριες. Δεν επαινούν καθόλου τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες. Στη δήλωση αυτή φάνηκε να επηρεάζει μόνο η εθνικότητα, δηλαδή πέρα από τη μεταναστευτική βιογραφία (μετανάστης), η εθνικότητα των μαθητών/τριών επηρεάζει τον/την εκπαιδευτικό στην απόδοση επαίνου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενθαρρύνουν πιο συχνά τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες και τους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν καθόλου τα Αθίγγανα κορίτσια και αγόρια. Ακόμη, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιο συχνά ελέγχουν, δίνοντας ανατροφοδότηση, τους Ελληνοκύπριους μαθητές και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση, τους Ελληνοκύπριους μαθητές και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση. Ακολουθούν οι Κούρδοι μαθητές, οι Ευρωπαίοι μαθητές και μαθήτριες. Οι εκπαιδευτικοί λιγότερο συχνά ελέγχουν τους Αγγλόφωνους μαθητές και μαθήτριες και καθόλου δεν ελέγχουν στην τάξη τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες. Και στις τρεις πιο πάνω δηλώσεις που αφορούν στο ποιους μαθητές/τριες επαινούν, ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί και ποιους ελέγχουν δίνοντας ανατροφοδότηση, η ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών φύλο και εθνικότητα έτσι πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη μεταβλητή εθνικότητα που ήταν στατιστικά σημαντική. Φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι πάλι διαπλέκεται με την ταυτότητα Αθίγγανος.

Τα πιο αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την ενθάρρυνση και την ανατροφοδότηση που δίνουν στα παιδιά με βάση την εθνικότητά τους. Σύμφωνα όμως και με τον Χατζηγεωργίου, (1999) οι μαθητές «κατηγοριοποιούν» τους εαυτούς τους ως καλούς, μέτριους ή κακούς σε κάποιο μάθημα αναλόγως των σχολίων που παίρνουν στο μάθημα ή του βαθμού στο διαγώνισμα ή ακόμα από τη λάθος απάντηση που έδωσαν σε ερώτηση του δασκάλου. Συνεπώς, τα σχόλια από την πλευρά του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών αποτελούν μια διάκριση μεταξύ των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία. Επίσης, η στάση του εκπαιδευτικού φαίνεται να υιοθετείται ή τουλάχιστον να επαναλαμβάνεται από τους μαθητές/τριες. Όπως υποστηρίζει ο Booker (2004), όταν οι μαθητές χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ζεστούς απέναντί τους και διατεθειμένους να τους υποστηρίξουν, τότε παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για τις σχολικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων και των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την αυτοεκπληρούμενη

προφητεία όπως την όρισαν οι R. Rosenthal –L. Jacobson (1968) η οποία μπορεί να είναι θετική, οπότε να βελτιώσει την επίδοση του μαθητή, ή αρνητική και έτσι να σταθεροποιήσει το στίγμα, να εναρμονίσει την αυτοεικόνα του μαθητή με την εικόνα που έχει για αυτόν το περιβάλλον που τον στιγματίζει, και τελικά να προκαλέσει την παγίωση της περιθωριοποίησης με την πρόκληση ανάλογης συμπεριφοράς. Η ερμηνευτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η αρνητική αυτοαντίληψη του μαθητή μέσα από τη σχολική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό αποτελεί βασική προϋπόθεση υπέρβασης του φαινομένου. Όπως αναφέρει ο Τσιρώνης (2003) στη διαδικασία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, είναι δυνατό, οι μαθητές, υπό ορισμένες συνθήκες, να παρουσιάζουν μια τάση να ενσωματώσουν στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους τα στοιχεία εκείνα που εκπορεύονται από τη μορφή συμπεριφοράς και αξιολόγησης των άλλων. Οι μαθητές εκλαμβάνουν ως πραγματικά και παγιωμένα τα δείγματα από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και αντιδρούν με τρόπο που επιβεβαιώνει τη γενική εικόνα που έχει ο τελευταίος.

Επιπλέον, για τη δήλωση που αφορά στο ποιόν μαθητών/τριών την εργασία παρακολουθούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί, η ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών (two-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών φύλο και εθνικότητα έτσι πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη μεταβλητή εθνικότητα που ήταν στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολουθούν πιο συχνά την εργασία των Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση αγοριών και κοριτσιών, αλλά και των Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση αγοριών και κοριτσιών παρά την εργασία των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στις 61 παρακολουθήσεις που πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μόνο σε μια περίπτωση παρακολούθησαν την εργασία μιας Αθίγγανης μαθήτριας. Σε καμία παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν την εργασία των Αθίγγανων μαθητών. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν την εργασία των Αγγλόφωνων μαθητών και μαθητριών λιγότερο συχνά σε σχέση με τους Ευρωπαίους μαθητές και μαθήτριες. Στη δήλωση αυτή φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι πάλι διαπλέκεται με την ταυτότητα Αθίγγανος. Υπάρχουν αξιόλογα ερευνητικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η ανατροφοδότηση οδηγεί στη βελτίωση της μάθησης. Οι Black και Wiliam (1998a) μέσα από μετα-ανάλυση πολλών μελετών που εκτείνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς απέδειξαν ότι η ανατροφοδότηση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών και στην απόκτηση δεξιοτήτων. Επίσης, η θετική ανατροφοδότηση ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών. Η επίδραση της

θετικής ανατροφοδότησης στην εμπλοκή των μαθητών μπορεί να είναι μεγαλύτερη όταν οι μαθητές ανήκουν σε εθνικές μειονότητες. Όπως υποστήριξε ο Brophy (1986), τα παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (πιο συχνά παιδιά από εθνικές μειονότητες) μπορεί να χρειάζονται τον έπαινο και τη θετική ανατροφοδότηση πιο πολύ από τα παιδιά με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης και ασφάλειας στο σχολείο. Ταυτόχρονα, οι Black & Wiliam (1998b), στη μελέτη που διεξήγαγαν διαπίστωσαν ότι η ανατροφοδότηση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών και στην απόκτηση δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στο δείγμα της έρευνας οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με χαμηλή επίδοση δέχονται υποτιμητικά μηνύματα εκ μέρους του/ της εκπαιδευτικού. Σε καμία περίπτωση δεν δέχονται υποτιμητικά σχόλια εκ μέρους του / της εκπαιδευτικού οι Κούρδοι μαθητές, οι Ευρωπαίοι μαθητές και μαθήτριες και οι Αγγλόφωνοι μαθητές και μαθήτριες. Στη δήλωση αυτή, η ανάλυση διασποράς των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) φύλου και εθνικότητας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών γι' αυτό έγινε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Στη δήλωση αυτή φάνηκε να μην επηρεάζει το φύλο ή η εθνικότητα ξεχωριστά αλλά μαζί, αυτό δηλαδή που επηρεάζει τη μετάδοση υποτιμητικών μηνυμάτων εκ μέρους του/ της εκπαιδευτικού είναι η αλληλεπίδραση του φύλου και της εθνικότητας των μαθητών/τριών.

Σχετικά με τα μη λεκτικά μηνύματα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν σημασία στους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες, δεν τους κοιτάζουν μέσα στην τάξη και αν δοκιμάσουν να μιλήσουν, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους κρατήσουν ήσυχους για να μην ενοχλούν τους άλλους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν περισσότερη σημασία στους καλούς Ελληνοκύπριους μαθητές και στις καλές Ελληνοκύπριες μαθήτριες (τους κοιτάζουν συχνότερα) από τους οποίους αναμένουν ότι θα ανταποκριθούν στα ερωτήματα που υποβάλλουν στην τάξη. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από τις κλείδες φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν πιο συχνά αρνητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις λίγες φορές στους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες με χαμηλή επίδοση: «Λάθος απάντηση», «Τι είναι αυτή η απάντηση;», «Πότε θα μας δώσεις μια σωστή απάντηση;». Η ανατροφοδότηση αλλά και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών. Πέρα από την αυτοεκληρούμενη προφητεία, οι Prihadi, Hairul και Hazri (2010) ασχολήθηκαν με το πώς οι προσδοκίες των δασκάλων διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές και τελικά επηρεάζουν την αυτο-εκτίμηση των δευτέρων. Τα αποτελέσματα της έρευνας

έδειξαν ότι οι προσδοκίες των δασκάλων όντως επηρέασαν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές, με τρόπο που να εκλαμβάνονται είτε ως υποστηρικτικοί είτε ως ελεγκτικοί απέναντί τους, επιδρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην αυτό-εκτίμηση των μαθητών. Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο στη σχέση της ανατροφοδότησης με τη μάθηση είναι ότι η ανατροφοδότηση έχει μια σημαντική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών και τη θέλησή τους, καθώς και στην αίσθηση της αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης τους (πώς αισθάνονται αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους) (Heritage, 2007), τα οποία, βέβαια, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους, όσον αφορά τη μάθηση. Στην έρευνα των Irving, Harris & Peterson (2011) προέκυψε το συμπέρασμα ότι η παροχή ενθαρρυντικής ανατροφοδότησης για την προσπάθεια και τη συμπεριφορά θεωρήθηκε ιδιαίτερος σημαντική όσον αφορά τους αδύναμους μαθητές.

Επιπρόσθετα, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα είναι ενθαρρυντικά περισσότερο για τους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες με υψηλή και χαμηλή επίδοση. Λιγότερο συχνά δέχονται ενθαρρυντικά μηνύματα από τους/τις εκπαιδευτικούς οι Κούρδοι και οι Ευρωπαίοι μαθητές και μαθήτριες. Επίσης, από τις 61 παρακολούθησεις μόνο σε μία γίνονται ενθαρρυντικά μηνύματα σε Αγγλόφωνους μαθητές και μαθήτριες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι Αθίγγανοι μαθητές και μαθήτριες δεν δέχονται καθόλου ενθαρρυντικά μηνύματα από τους/ τις εκπαιδευτικούς. Στη δήλωση αυτή η ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων κατηγοριακών μεταβλητών (two-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών φύλο και εθνικότητα έτσι πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη μεταβλητή εθνικότητα που ήταν στατιστικά σημαντική. Φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι πάλι διαπλέκεται/ διασυναρμολογείται με την ταυτότητα Αθίγγανος.

Φάνηκε ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ μεικτών ομάδων μαθητών σε κανένα από τα μαθήματα στα οποία έγιναν οι παρακολούθησεις, εκτός από μια περίπτωση που η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να μπου σε ομάδες και κανένας δεν θέλει να μπει μαζί με τη Μινουσό. Ο Αγαμέμνονας λέει *"Προτιμώ να είμαι στις κεντρικές φυλακές χωρίς φαΐ τζαι νερό παρά να είμαι στην ίδια ομάδα με τη Μινουσό. Κανείς δε θέλει να μπει με τη Ζαλέ. Στο τέλος μπαίνει ο Ηράκλης. Ο Θεμιστοκλής χτυπά δυνατά το χέρι του στο τραπέζι γιατί δεν μπήκε με τους φίλους του- τα άτομα που ήθελε."* Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι η αρνητική συμπεριφορά φτάνει το ρατσισμό. Κατά τον Taguieff (1998), ο ρατσισμός αποτελείται από α) τρόπους σκέψης που περιλαμβάνει γνώμες, πεποιθήσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, β) τρόπους δράσης δηλαδή πρακτικές, συμπεριφορές, ενέργειες με τις οποίες εκδηλώνεται και γ) ιδεολογικές συνθέσεις τις οποίες αποτελούν οι διάφορες θεωρίες, δόγματα στις οποίες βασίζεται ο

ρατσισμός. Ο ρατσιστικός λόγος εμφανίζεται στο θεσμικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό, ακαδημαϊκό, πληροφοριακό και τέλος στο διαπροσωπικό επίπεδο (Ανθόπουλος, 1998). Συνεπώς, τα δεδομένα επισημαίνουν την ύπαρξη του ρατσισμού μέσα από τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών αλλά και την ανάγκη για εφαρμογή συμπεριληπτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αλλά και την αντιμετώπιση διακρίσεων.

Τα πιο πάνω ποιοτικά δεδομένα σχετίζονται άμεσα και με το τέταρτο ερώτημα της έρευνας «Ποια είναι η συμπεριφορά των Ελληνοκυπρίων μαθητών απέναντι στους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα;». Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης δείχνουν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Αθίγγανων αγοριών και κοριτσιών και τη δήλωση αυτή φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η εθνικότητα. Η ανάλυση διασποράς δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών φύλο και εθνικότητα έτσι πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη μεταβλητή εθνικότητα που ήταν στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν ταμπέλες («μαύρε/η»), χαρακτηρισμούς πρώτα για τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες και τους περιφρονούν/περιγελούν (ότι είναι λερωμένοι και ότι δεν ξέρουν τίποτα). Σε μια περίπτωση, φαίνεται ότι τα Ελληνοκύπρια αγόρια σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή της Αθίγγανης μαθήτριας στο μάθημα. Η Μινουσέ κάθεται μόνη της και κανένας δεν τη θέλει δίπλα του. Δεν ενοχλεί το μάθημα, δε συμμετέχει. Ο Ιωάννης μιλά ειρωνικά και ρωτά: «Έκανε διαγώνισμα κυρία η Μινουσέ; Τι έγραψε; Αλήθεια κυρία;» και συμπληρώνει ένας άλλος μαθητής «Η Μινουσέ δεν ξέρει τίποτα». Σε ένα άλλο μάθημα η εκπαιδευτικός δίνει στη Μινουσέ τα φυλλάδια να τα μοιράσει στα παιδιά στην τάξη και τότε ένας μαθητής, ενώ η Μινουσέ του το βάζει στο θρανίο αυτός το πετά και λέει ότι δεν το παίρνει γιατί είναι λερωμένο υπονοώντας ότι είναι λερωμένη η Μινουσέ. Η εκπαιδευτικός δεν αντιδρά, παίρνει το φυλλάδιο από το πάτωμα και του το δίνει. Επιπλέον, όμως κάποιες φορές παρατηρείται οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με καλή επίδοση να χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς για Ελληνοκύπριους συμμαθητές τους με χαμηλή επίδοση και σχολιάζουν πιο συχνά αρνητικά τη συμμετοχή των αδύνατων Κύπριων μαθητών/τριών στο μάθημα. Σε μια περίπτωση οι Ελληνοκύπριοι μαθητές σχολιάζουν αρνητικά έναν Κύπριο αδύνατο μαθητή ότι αντιγράφει την ορθογραφία του από το φυλλάδιο που έχει μπροστά του. Τελικά δε γράφει όλες τις λέξεις της ορθογραφίας και κλαίει. Η εκπαιδευτικός πάλι σε σχολιάζει. Η ανεκτική στάση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις συμπεριφορές ενισχύουν τις ρατσιστικές τάσεις στην τάξη. Ακόμη, σε μια άλλη

περίπτωση ο Μοχάμετ παίζει με τα γεωμετρικά όργανα και ένας αδύνατος Ελληνοκύπριος μαθητής σηκώνεται και λέει στον Μοχάμετ «Τι κάμνεις εσύ ρε;». Ακολούθως χτυπά τον Μοχάμετ στο κεφάλι και του παίρνει τα γεωμετρικά όργανα. Όπως φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται βία ως αποτέλεσμα παραπρογραμματικών συμπεριφορών αλλά και επειδή δεν αποδομείται το παραπρόγραμμα από τον/ την εκπαιδευτικό.

Σε καμία από τις τάξεις που έγιναν οι παρακολουθήσεις δεν παρουσιάστηκαν διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Παρά τις περί του αντιθέτου οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2017) για την υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών που προωθεί και της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής του, θεωρώντας ότι αυτό αποτελεί την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική στρατηγική, που μπορεί να συμβάλει στην αλληλοαποδοχή, στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και στην εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών.

Από τα 61 μαθήματα που παρατηρήθηκαν μόνο σε μια περίπτωση έγινε προσπάθεια να αποδομηθούν τυχόν στερεότυπα των παιδιών για άτομα με διαφορετική εθνικότητα. Ο εκπαιδευτικός κάνει προσπάθειες να αποδομήσει στερεότυπα για έγχρωμους και γυναίκες και άντρες. Παρουσιάζει στα παιδιά μια διαφήμιση. Γίνεται συζήτηση για εντοπισμό των στερεοτύπων και κριτική θεώρησή τους. Ο λευκός έχει πορτσε αυτοκίνητο, ενώ ο έγχρωμος ένα φορτηγάκι. Άλλο στερεότυπο στις γυναίκες αρέσουν τα ρούχα και στους άντρες οι μπύρες. Στις τάξεις που έγιναν οι παρακολουθήσεις καμιά δεν παρουσίαζε εικόνες των παιδιών, των οικογενειών τους, και δεν περιλάμβανε υλικά που σχετίζονται με το υπόβαθρο και τις εμπειρίες τους. Καμιά τάξη δεν παρείχε ίση αντιπροσώπευση εικόνων και υλικών που αντικατοπτρίζουν: α) διαφορετικές κουλτούρες και εθνικότητες, β) διαφορετικά φύλα σε μη στερεοτυπικούς ρόλους ή μετανάστριες σε μη στερεοτυπικούς ρόλους (π.χ. Φιλιππίνα γιατρός).

Οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούν την εργασία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και δεν ενσωματώνουν πολλαπλές μεθόδους επικοινωνίας για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών. Αντίθετα, το Υπουργείο Παιδείας (2017) τονίζει ότι «η Διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας είναι σήμερα το φιλοσοφικό, κοινωνιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο οικοδόμησης γνώσης, το οποίο στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές που ηλικιακά φοιτούν στην ίδια τάξη δεν έχουν τις ίδιες μαθησιακές ανάγκες, ούτε και το ίδιο ιστορικό εκπαίδευσης, εντός και εκτός σχολείου, και, επομένως, η διδασκαλία σε αδιαφοροποίητο σύνολο είναι ουτοπική και αναποτελεσματική (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017).

Τα πιο πάνω αποτελέσματα συνάδουν με την έρευνα της Hajisoteriou (2010), σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, άπτεται της καλής θελήσεως των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα, αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενισχύουν την πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των μεταναστών μαθητών τους στην κυρίαρχη κουλτούρα και γλώσσα, αντίστοιχα. Με βάση την παρούσα έρευνα, ούτε αυτό επιτυγχάνεται για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Συγκεκριμένες εθνικότητες περιθωριοποιούνται (π.χ. Αθίγγανοι) και οι υπόλοιποι δεν παίρνουν την υποστήριξη που χρειάζεται για να ενταχθούν (π.χ. Αγγλόφωνοι). Οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) υποστηρίζουν επίσης την έλλειψη πρωτοβουλιών για τη διατήρηση του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών, καθώς και την πίεση για αφομοίωση στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολείου.

Για το τρίτο ερώτημα «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες στην τάξη;» τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στα Αθίγγανα κορίτσια και αγόρια. Στη δήλωση αυτή, η ανάλυση διασποράς των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) φύλου και εθνικότητας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών γι' αυτό έγινε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Στη δήλωση αυτή φάνηκε να μην επηρεάζει το φύλο ή η εθνικότητα ξεχωριστά αλλά μαζί.

Ακόμη, ο/ η εκπαιδευτικός έχει αυταρχική-επιθετική στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Στη δήλωση αυτή, η ανάλυση διασποράς των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (two-way ANOVA) φύλου και εθνικότητας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών γι' αυτό έγινε ανάλυση διασποράς (one-way ANOVA) με τη νέα μεταβλητή φύλο-εθνικότητα. Στη δήλωση αυτή φάνηκε να μην επηρεάζει το φύλο ή η εθνικότητα ξεχωριστά αλλά μαζί. Επιπλέον, για τη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει υποβοηθητική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές/ τριες φάνηκε να επηρεάζει ξεχωριστά το φύλο και ξεχωριστά η εθνικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι το ίδιο υποβοηθητικοί απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια αλλά είναι περισσότερο υποβοηθητικοί απέναντι στα κορίτσια. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να είναι ελάχιστα υποβοηθητικοί απέναντι στους Αθίγγανους και Αγγλόφωνους, αλλά περισσότερο υποβοηθητικοί απέναντι στους Ελληνοκύπριους/ες μαθητές/ τριες με χαμηλή επίδοση και στους Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, στους Κούρδους/ες και στους Ευρωπαίους/ες.

Άρα μαθητής με μεταναστευτική βιογραφία και Αγγλική εθνικότητα διαπλέκονται με τρόπο που η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους να είναι λιγότερο θετική και υποστηρικτική σε σχέση με τους άλλους Ευρωπαίους.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα απαντούν στο πρώτο μέρος του σκοπού της έρευνας και συγκεκριμένα φανερώνουν την ύπαρξη του παραπρόγραμματος στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου όπου φοιτούν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Ο Μαυρογιώργος (1983) και η Κουτσελίνη (2001) αναφέρονται στο παραπρόγραμμα ως αντίποδα του σχολικού προγράμματος. Το ορίζουν ως το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα της επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Μαρμαρινό (1984), το παραπρόγραμμα ανέλαβε σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου, δηλαδή της κοινωνικής και της πολιτικής αναπαραγωγής με τη μεταβίβαση στους μαθητές, αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων καθώς και με την άσκησή τους στην αποδοχή τρόπων και τύπων κοινωνικής οργάνωσης που βασικά εξυπηρετούν τις άρχουσες τάξεις και συμβάλλουν αποφασιστικά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τους ιδεολογίας.

Στην Κύπρο, ενώ δηλώνεται ότι στόχος του Υπουργείου Παιδείας (2017) είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση στην πράξη αυτό δεν επιτυγχάνεται. Παράλληλα, στην πράξη δεν υλοποιούνται οι στόχοι του Υπουργείου Παιδείας για το δημοκρατικό σχολείο, «στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται από την απόκτηση όλων των εφοδίων που χαρακτηρίζουν ένα μορφωμένο άνθρωπο» και για το ανθρώπινο σχολείο, όπου «κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας» (Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κύπρου, 2010). Όπως αναφέρει ο McLaren (1994), συχνά το παραπρόγραμμα εκτοπίζει τα δεδηλωμένα εκπαιδευτικά πιστεύω και τους στόχους του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Ταυτόχρονα όπως επισημαίνει ο McNeil (1985), το παραπρόγραμμα είναι το σύνολο των ανεπίσημων αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις διάφορες πτυχές της παιδαγωγικής διαδικασίας και σχολικής ζωής και που μπορεί να υποστηρίξει ή να δυσχεραίνει την επίτευξη των διακηρυγμένων στόχων.

Το παραπρόγραμμα όπως αναλύθηκε εκτενέστερα πιο πάνω αναφέρεται στα μη προτιθέμενα αποτελέσματα της σχολικής διαδικασίας. Σύμφωνα με την κριτική θεωρία τα σχολεία διαμορφώνουν τους μαθητές τόσο μέσα από τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες και μέσα από άλλα θέματα, συμπεριλαμβάνοντας κανόνες συμπεριφοράς, οργάνωση της τάξης και τις άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από

εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Ακόμη, το παραπρόγραμμα περιλαμβάνει διδακτικά και μαθησιακά στυλ που τονίζονται στην τάξη, τα μηνύματα που μεταδίδονται στο μαθητή από το συνολικό φυσικό και διδακτικό περιβάλλον, τις δομές διοίκησης, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τις διαδικασίες βαθμολόγησης. Επιπλέον, η κριτική προοπτική σε σχέση με το παραπρόγραμμα εξετάζει πώς η εκπαίδευση λειτουργεί για να αναπαράγει διάφορες ανισότητες στην κοινωνία. Επομένως, το θέμα δεν είναι απλώς η αφομοίωση αυτών των μαθητών αλλά και η αφομοίωσή τους ως πολιτών με ελλιπή εκπαίδευση και συνηθισμένων στο περιθώριο των κύριων δραστηριοτήτων, όπως ακριβώς σε αυτή την έρευνα φάνηκε ότι ζουν στην τάξη οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία.

Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής αποδίδουν στο παραπρόγραμμα τις σιωπηλές διαδικασίες της υιοθέτησης αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών. Στην έρευνα αυτή, η παρατήρηση στην τάξη έδειξε ότι τέτοιες αρνητικές αντιλήψεις, ιδέες, συμπεριφορές και αξίες υιοθέτησαν οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες απέναντι στους μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία αλλά και οι δεύτεροι απέναντι σε μαθητές/τριες με διαφορετική υπηκοότητα. Οι μαθητές διαχωρίζονται σε «ομάδες» ανάλογα με τη δουλειά που προσφέρουν και την αξιολόγηση που δέχονται. Έτσι ερευνητές της κριτικής προσέγγισης μελέτησαν ζητήματα όπως τις διακρίσεις φύλων (McRobbie, 1978· Spender & Spender, 1980· Stanworth, 1981), το ρατσισμό (Driver, 1980· Gillborn, 1988· Stone, 1981· Mac an Chail, 1988), τις κοινωνικές ανισότητες (Willis, 1997) και το είδος της γνώσης στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές στο σχολείο (Keddie, 1971· Young, 1971). Πρόκειται για ερευνητικές προσεγγίσεις που εστιάστηκαν πιο άμεσα στη λειτουργία και το ρόλο του παραπρογράμματος. Η παρούσα έρευνα συμπληρώνει προηγούμενες που ασχολήθηκαν με τη λειτουργία και το ρόλο του παραπρογράμματος στην τάξη σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα των μαθητών.

Τα δεδομένα από τις παρακολουθήσεις δείχνουν ότι στην τάξη εντοπίζεται παραπρόγραμμα και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι Ελληνοκύπριοι φαίνεται να υποτιμούν κάποιες φορές τους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα από τη δική τους και να σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές και μαθήτριες σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Αθίγγανων αγοριών και κοριτσιών. Στην τάξη παρατηρούνται ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες. Η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη φαίνεται να επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση του φύλου και της εθνικότητας. Επίσης, οι μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικές εθνικότητες σε μια τάξη

αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τον/ την εκπαιδευτικό και συμμετέχουν διαφορετικά στην τάξη.

Η εργασία αποκάλυψε την ύπαρξη του παραπρογράμματος στα δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία. Αυτό αποτελεί εύρημα που ενισχύει τη βιβλιογραφία σχετικά με το παραπρόγραμμα και κατά συνέπεια τη διερεύνησή του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός με τη στάση, τη συμπεριφορά του και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη μείωση των στοιχείων του παραπρογράμματος. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αποδυναμωθεί η δράση του παραπρογράμματος είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, το προσωπικό ημερολόγιο για την καταγραφή σημαντικών γεγονότων που γίνονται στην τάξη (Harb&Brewer), η ορθή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, η αποφυγή άσκοπων παρατηρήσεων και τιμωριών, η καλλιέργεια πνεύματος ισότητας μεταξύ των παιδιών, η απομάκρυνση φυλετικών και σεξιστικών στερεοτύπων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994· Γεωργουλέα & Λαμπροπούλου, 1989), η αποθάρρυνση της κοινωνικής ανισότητας. Όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ίσα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους υπόβαθρο και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας δεν πρέπει να γίνονται δέκτες διαφορετικής συμπεριφοράς και αντιμετώπισης, από αυτήν που δέχονται τα υπόλοιπα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο για τη μετάδοση των στερεοτύπων για το ρόλο του φύλου μέσα από τη συμπεριφορά τους, το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, τις πεποιθήσεις και στάσεις που κουβαλούν για το ρόλο των δύο φύλων (Κανταρτζή, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν ούτως ώστε να αποφεύγουν τις διακρίσεις μαθητών με την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, δημοκρατικών διαδικασιών και διαδικασιών διαφοροποίησης διδασκαλίας. Σε μια τάξη μικτής ικανότητας, επεξηγεί η Κουτσελίνη (2006), συνυπάρχουν οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών. Προκειμένου να πετύχουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν πρώτα αυτές τις ανάγκες και να διαφοροποιήσουν το μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. να δώσουν διαβαθμισμένες εργασίες, να διαφοροποιήσουν το ρυθμό του μαθήματος) ώστε όλα τα παιδιά να προοδεύσουν. Επιπλέον, η Κουτσελίνη (2013), αναφέρει ότι «η λειτουργία του παραπρογράμματος, είναι δυνατόν να αποδυναμωθεί, ακόμη και να εκμηδενιστεί, εάν συνειδητοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό – υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι οι προσωπικές του απόψεις και αντιλήψεις είναι αντίθετες από αυτές στις οποίες στηρίζεται το παραπρόγραμμα» (σελ.100).

Μέσα από το ερωτηματολόγιο στο πρώτο μέρος διαφαίνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετική εθνικότητα, όσον

αφορά την επίδραση από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αλλά και εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών/τριών και αν διαφοροποιείται με βάση την εθνικότητα, αν η στάση των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητα, αν υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη που απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη εθνικότητα και αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και στις απόψεις του.

Στο δεύτερο μέρος οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές και ποιοι είναι οι λόγοι που δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους.

Ερώτημα:

5.α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετική εθνικότητα (τσακώνονται, θέλουν να μάθουν, είναι απομονωμένοι, είναι βίαιοι, είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει, αδικούνται, είναι συνήθως αδύνατοι, είναι καλοί σε κάποια μαθήματα);

Η ποσοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες συνεργάζονται περισσότερο με τους Ευρωπαίους και τους Αγγλόφωνους μαθητές/τριες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες συνεργάζονται λιγότερο με τους Αραβόφωνους, Κούρδους και Αθίγγανους μαθητές/τριες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες συνεργάζονται σε λιγότερο βαθμό με τους Αθίγγανους μαθητές/τριες σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι οι μαθητές/τριες είναι βίαιοι. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί να διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι οι μαθητές/τριες είναι βίαιοι για τους Ελληνοκύπριους, τους Ευρωπαίους και τους Αγγλόφωνους και σε λιγότερο βαθμό για τους Αθίγγανους και τους Κούρδους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες έχουν ικανοποιητική επίδοση σε σχέση με τις άλλες ομάδες μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα (Αθίγγανοι, Κούρδοι, Αγγλόφωνοι, Ευρωπαίοι). Ακόμη, μάλλον διαφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι μαθαίνουν

ικανοποιητικά. Αντίθετα, μάλλον συμφωνούν ότι οι Αγγλόφωνοι και οι Ευρωπαίοι μαθαίνουν ικανοποιητικά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την άποψη ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες είναι συνήθως αδύνατοι σε σχέση με τις άλλες ομάδες μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητά τους. Ακόμη, μάλλον διαφωνούν ότι οι Ευρωπαίοι και οι Αγγλόφωνοι είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/τριες. Αντίθετα, μάλλον συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Αραβόφωνοι και οι Κούρδοι είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/τριες.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την άποψη ότι οι μαθητές/τριες αδικούνται στα σχολεία μας και φαίνεται να διαφωνούν πιο έντονα με την πιο πάνω άποψη ειδικά για τους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα εκτός από τους Αγγλόφωνους που τους αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο με τους Ελληνοκύπριους.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες θέλουν να μάθουν σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι οι Αγγλόφωνοι και οι Ευρωπαίοι μαθητές/τριες θέλουν να μάθουν. Όσον αφορά στους Αθίγγανους, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε λιγότερο βαθμό από όλες τις άλλες ομάδες μαθητών ότι θέλουν να μάθουν.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά στο ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα σε σχέση με όλες τις άλλες ομάδες μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα. Όσον αφορά στους Αθίγγανους οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν με την άποψη ότι θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα. Αντίθετα, για τους Αγγλόφωνους και τους Ευρωπαίους οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κυρίως οι Αθίγγανοι είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών, ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας αλλά και τσακώνονται έξω από την τάξη με παιδιά άλλης εθνικότητας. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας στην τάξη αλλά μάλλον διαφωνούν ότι ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας οι Ελληνοκύπριοι, οι Αγγλόφωνοι και οι Ευρωπαίοι. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρώτα πρώτα οι Αθίγγανοι μαθητές/τριες είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών, στη συνέχεια οι Κούρδοι μαθητές/τριες, ακολούθως οι Αραβόφωνοι, μετά οι Αγγλόφωνοι, ύστερα οι Ευρωπαίοι και τελευταίοι στη σειρά οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί

μάλλον συμφωνούν με την άποψη ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις). Οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι οι Ελληνοκύπριοι, οι Ευρωπαίοι και οι Αγγλόφωνοι τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας έξω από την τάξη. Ταυτόχρονα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι μαθητές/τριες είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε λιγότερο βαθμό ότι οι Αγγλόφωνοι και οι Ευρωπαίοι είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών. Οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων. Πέρα από αυτά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες είναι καλοί αρχικά στη Γυμναστική, ύστερα στα Μαθηματικά, ακολούθως στα Αγγλικά. Λιγότερο καλοί φαίνεται να είναι στη Γεωγραφία.

Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους με βάση την εθνικότητά τους. Προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιλήψεις σχετικά με διαφορετικούς μαθητές βασισμένοι σε χαρακτηριστικά όπως η φυλή, η εθνικότητα, η κουλτούρα, η κοινωνική θέση (Carr and Klassen, 1997· Olmedo, 1997· Gomez, 1993· Kozol, 1991). Μια άλλη αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές/τριες είναι λιγότερο ακαδημαϊκά ικανοί (Foster, 1997· Kozol, 1991) η οποία επιβεβαιώνεται σε αυτή την έρευνα, αφού συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι Ελληνοκύπριοι έχουν ικανοποιητική επίδοση και θέλουν να μάθουν.

Επιπρόσθετα, οι έρευνες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που βασίζονται στην εθνικότητα (Guttmann and Bar-Tal, 1982· Hale-Benson, 1982), την κοινωνική θέση (Cooper, Baron and Lowe, 1975), το φύλο (Brophy and Evertson, 1981· Brophy and Good, 1970), οδηγούν σε διαφορετικές προσδοκίες και αντιμετώπιση. Η αντίληψη ότι τα παιδιά είναι λιγότερο ικανά οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται διαφορετικά σε αυτούς τους μαθητές, να έχουν λιγότερες προσδοκίες και να παρέχουν διδασκαλία που συχνά αποτυγχάνει να υποστηρίξει και να βοηθήσει αυτά τα παιδιά (Henze, Lucas and Scott, 1998). Σύμφωνα με το Persell (1993) οι διαφορετικές προσδοκίες και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οδηγεί σε διαφορετική ακαδημαϊκή επίδοση, διαφορετική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και αυτοπεποίθηση.

Ταυτόχρονα, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών έχουν τεράστια επίδραση στις αντιλήψεις τους (Nespor, 1987· Pajares, 1992· Richardson, 1996). Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν με τον τρόπο αυτό να έχουν επηρεαστεί από τα δικά τους βιώματα και εμπειρίες. Σύμφωνα όμως και με τη

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017) τα στοιχεία δείχνουν ότι παρά την αυξανόμενη ανομοιογένεια στις Ευρωπαϊκές τάξεις, ο εκπαιδευτικός πληθυσμός παραμένει ομοιογενής και νιώθει ανεπαρκώς προετοιμασμένος να εκπαιδεύσει μαθητές/ τριες από ποικίλα κοινωνιοοικονομικά, πολιτιστικά, και γλωσσικά υπόβαθρα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να βεβαιωθούν ότι οι ευκαιρίες της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξή τους, εφοδιάζουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς με τις σχετικές διαπολιτισμικές ικανότητες, γλωσσικά ανταποκρινόμενες διδακτικές ικανότητες και ικανότητα να αναστοχάζονται για τις δικές τους πεποιθήσεις, πολιτιστικές και κοινωνιοοικονομικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποβάλλουν τις αρνητικές αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και να αναγνωρίσουν τις ωφέλειες της. (European Commission, 2017).

5. β) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/ τριες, διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους (πιο πειθαρχημένα, μαθαίνουν καλύτερα, έχουν καλύτερη επίδοση);

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν/ μάλλον διαφωνούν ότι τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, έχουν καλύτερη επίδοση ή μαθαίνουν καλύτερα από τα αγόρια ανεξαρτήτως εθνικότητας. Έρευνες στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων δείχνουν ότι και οι δάσκαλοι έχουν εσωτερικευμένες παραδοσιακές στάσεις (Κανταρτζή, 1992). Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάζεται αυτό. Αντίθετα φάνηκε, σε μερικές περιπτώσεις που αφορούν την ανατροφοδότηση και τις προσδοκίες ότι περιμένουν περισσότερα από τα αγόρια.

5.γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επίδραση από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αλλά και εξωτερικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών (έχουν πολλά προβλήματα, οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται) και αν διαφοροποιείται με βάση την εθνικότητα;

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά περισσότερο τους Ελληνοκύπριους μαθητές/ τριες να μάθουν παρά τους μαθητές και μαθήτριες από άλλες εθνικότητες. Οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά όλες τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών/ τριών. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν περισσότερο (μάλλον διαφωνούν) όσον αφορά στους Ελληνοκύπριους μαθητές/ τριες με την άποψη ότι αυτοί οι μαθητές/ τριες έρχονται στο

σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/ τριες. Φαίνεται ότι μάλλον συμφωνούν σε αυτή την άποψη όσον αφορά στους Αθίγγανους, τους Κούρδους και τους Αραβόφωνους μαθητές/ τριες. Μάλλον διαφωνούν με αυτή την άποψη όσον αφορά στους Αγγλόφωνους και στους Ευρωπαίους. Άρα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες έχουν τα λιγότερα προβλήματα που παρεμποδίζουν τη μάθησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς των Ελληνοκυπρίων ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μάθηση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών από άλλες εθνικότητες. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό στο ότι ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των Ελληνοκυπρίων μαθητών/ τριών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφωνούν στο ότι οι γονείς των Αθίγγανων, των Κούρδων και των Αραβόφωνων μαθητών/ τριών ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους. Για τους Αγγλόφωνους και τους Ευρωπαίους, οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι ενδιαφέρονται για τη μάθησή τους οι γονείς τους.

Τα πιο πάνω δείχνουν, συμφωνούν και με ανάλογη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις τάξεις που έγιναν οι παρατηρήσεις. Άρα οι πεποιθήσεις/ αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως διατυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών, εκδηλώνονται στην τάξη ως συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Huss-Keeler (1997), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο δεν αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και δεν εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το ίδιο επισημαίνει και ο Manning (1995), ότι μια αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι ότι οι γονείς από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα δεν είναι δεσμευμένοι αλλά ούτε εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συχνά εισηγούνται ότι το χάσμα στην επίδοση είναι αποτέλεσμα των μαθητών που εισέρχονται στα σχολεία χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες και των γονιών τους που δε δίνουν αξία στην εκπαίδευση (Flessa, 2009). Αυτό φαίνεται να ισχύει για τους μη Ευρωπαίους μαθητές, άρα η ταυτότητα των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών- διαφοροποιείται ανάλογα με την εθνικότητα.

5.δ) Η στάση των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη απέναντι σε μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους;

Τα αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα (Κούρδους/ ες μαθητές/ τριες, Ευρωπαίους/ ες μαθητές/ τριες, Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες, Αθίγγανους/ ες μαθητές/ τριες, Αραβόφωνους/ ες μαθητές/ τριες). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες και στους Ευρωπαίους/ ες μαθητές/ τριες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Αθίγγανους μαθητές/ τριες, στους Κούρδους μαθητές/ τριες και στους Αραβόφωνους μαθητές/ τριες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες με υψηλή και χαμηλή επίδοση και συγκεκριμένα έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες με υψηλή επίδοση. Η στάση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται όμως από το φύλο των μαθητών/ τριών εκτός από μια περίπτωση για τους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση και τις Ελληνοκύπριες με χαμηλή επίδοση, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση. Αυτό, μπορεί να δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες προσδοκίες από τα αγόρια.

Μια ιδιαίτερη λειτουργία του παραπρογράμματος είναι η διαμόρφωση στερεοτύπων σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων. Σύμφωνα και με την Κανταρτζή (1992) το παραπρόγραμμα δεν είναι το ίδιο σε όλα τα παιδιά αλλά διαφοροποιείται με βάση το φύλο. Έρευνες στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων δείχνουν ότι και οι δάσκαλοι έχουν εσωτερικευμένες παραδοσιακές στάσεις (Κανταρτζή, 1992). Τα «έξυπνα» αγόρια ξεπερνούν σε επαίνους και θετικές επαφές όλους τους μαθητές, ενώ τα «έξυπνα» κορίτσια παίρνουν λιγότερη ενθάρρυνση (Κανταρτζή, 1996). Οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περισσότερες ευκαιρίες στα αγόρια να αντιδράσουν, να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να δώσουν γνώμες και να αναμειχθούν σε δραστηριότητες, να βοηθήσουν (Κανταρτζή, 1996). Ωστόσο, τα παραδοσιακά στεγανά πρότυπα που προτείνονται στο παιδί σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων έχουν επίδραση καταστροφική, τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στη μελλοντική κοινωνία που θα σχηματίσει η γενιά του για διάφορους λόγους (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989).

5.ε) Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη που απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη εθνικότητα;

Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς μαθητές άλλης εθνικότητας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν με την άποψη ότι υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς Ελληνοκυπρίους/ες με υψηλή επίδοση. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον συμφωνούν ότι στην τάξη υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ των μαθητών/τριών προς τους Αθίγγανους μαθητές/τριες, τους Κούρδους μαθητές/τριες και τους Αραβόφωνους μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν ότι υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών/τριών προς αυτές τις ομάδες μαθητών/τριών: Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση, οι Ευρωπαίοι και οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες.

6. Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και στις απόψεις του;

Για το ερώτημα της έρευνας αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη μόρφωση του εκπαιδευτικού και στις απόψεις του για τα αλλόγλωσσα παιδιά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μόρφωση γενικά του/της εκπαιδευτικού (Κάτοχος Μεταπτυχιακού, Διδακτορικού, Δεύτερου πτυχίου) δεν έχει κάποια σχέση με όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Όμως τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και σε κάποιους παράγοντες του ερωτηματολογίου («Όλοι οι μαθητές/τριες είναι απομονωμένοι», «Μαθήματα που είναι καλοί οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες», «Το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά τους μαθητές/τριες να μάθουν»).

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρακολούθηση σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει τις απόψεις τους για κάποια θέματα: «Οι μαθητές/τριες είναι απομονωμένοι», «Οι γονείς των μαθητών/τριών ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους». Ταυτόχρονα, η παρακολούθηση συνεδρίων από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε να έχει σχέση με κάποιους παράγοντες του ερωτηματολογίου: «Οι μαθητές/τριες είναι απομονωμένοι», «Απέναντι σε ποιους μαθητές/τριες έχουν καλύτερη στάση οι μαθητές/τριες», «Οι μαθητές/τριες έχουν τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/τριες», «Διαπολιτισμική επάρκεια».

Τα πιο πάνω ευρήματα φανερώνουν τη σημαντικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών και της επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων και συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Είναι κοινός τόπος ότι η

κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των υποψηφίων και των εν ενεργεία, τόσο η βασική όσο και η συνεχιζόμενη, είναι αυτή που κάθε φορά αναλαμβάνει να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική παρουσία του στην πολυπολιτισμική τάξη καθώς και στη βελτίωση των ικανοτήτων του εξαρτάται τόσο από την ποιότητα όσο και από την πληρότητα της αρχικής του εκπαίδευσης αλλά και από το επίπεδο της μεταπτυχιακής ή και ενδοϋπηρεσιακής και δια βίου επιμόρφωσής του. Ταυτόχρονα, όπως έχει επισημανθεί, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ποικίλες παιδαγωγικές δεξιότητες ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφορετικών μαθητών (Banks, 1989· Bennett, 1995· Nieto, 1996). Ο Ladson-Billings (1991) προειδοποιεί ότι αν οι εκπαιδευτικοί είναι πολυπολιτισμικά αγράμματοι (illiterate) δε θα μπορούν να επικοινωνήσουν με βασικές ιδέες, θέματα, προσωπικότητες και γεγονότα που αντικατοπτρίζουν τις προοπτικές και τις εμπειρίες των ανθρώπων εκτός της χώρας υποδοχής. Ταυτόχρονα, όπως επισημαίνει ο Bank (2004) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ικανοί ούτως ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν πολυπολιτισμικά εγγράμματοι. Ο Hermans (2002), υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να τονιστεί αν μια κοινωνία λαμβάνει σοβαρά υπόψη την εθνική και πολυπολιτισμική ποικιλία των μαθητών.

7.α) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

β) Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόγλωσσους μαθητές;

γ) Ποιοι είναι οι λόγοι που δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους;

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μάλλον διαφωνούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία σε τάξεις με αλλόγλωσσους μαθητές, εφόσον το θέμα αυτό δεν είναι υποχρεωτικό στις σπουδές τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν επίσημη εκπαίδευση/επιμόρφωση ή κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, πέρα από σποραδικά σεμινάρια που διοργανώνει το ΥΠΠ. Το πιο πάνω εύρημα επιβεβαιώνει προηγούμενη έρευνα που δείχνει ότι οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα

χειρισμού της πολιτισμικής ποικιλότητας στις τάξεις τους (Τριμικλινώτης, 2001). Ακόμη, διεθνή τεκμήρια δείχνουν ότι η εργασία με πολυπολιτισμικούς (multicultural) και πολυγλωσσικούς (multilingual) μαθητικούς πληθυσμούς είναι μια από τις περιοχές για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι (OECD, 2014). Ο πολυπολιτισμός όμως θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο των προγραμμάτων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς οι δάσκαλοι πρέπει να εργάζονται με επιτυχία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε ιδεολογικό, πρακτικό, πολιτικό και μεθοδολογικό επίπεδο (Fox & Gay, 1995). Επιπλέον, η επιτυχημένη εφαρμογή των αρχών του πολυπολιτισμού προϋποθέτει δασκάλους με επιδεξιότητα, γνώση και συναίσθηση τόσο της δικής τους ταυτότητας όσο και των «διαφορετικών» μαθητών τους (Major & Brock, 2003).

Η ποιοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους μετανάστες μαθητές/τριες. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μάλιστα εστίασαν στο ότι ουσιαστικά δεν υπάρχει επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες μαθητές/τριες. Αναφέρουν ότι αυτό που γίνεται είναι η διδασκαλία Ελληνικών στους αλλόγλωσσους στις ώρες που δίνονται γι' αυτό το σκοπό και ότι θα μπορούσαν να γίνουν πολύ περισσότερα για τη σωστή ένταξή τους στο σχολείο. Όπως αναφέρει και ο Τριμικλινώτης (2001), το ΥΠΠ πρέπει να επεξηγεί επακριβώς το πώς πρέπει να εφαρμόζεται η διαπολιτισμική του πολιτική στη βάση, στην οποία περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν 8 λόγους που δεν είναι ικανοποιημένοι με την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές:

1) Η ανάγκη για δημιουργία τάξεων υποδοχής.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα για δημιουργία τάξεων υποδοχής ούτως ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τη γλώσσα πριν μουν στις κανονικές τάξεις με τους συνομήλικούς τους, στηρίζοντας την πιο πάνω άποψη στο γεγονός ότι όταν αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές/τριες τους αλλά ούτε και με τον/την εκπαιδευτικό δεν μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα, δημιουργούν προβλήματα, αναστατώνουν την τάξη και δημιουργείται επιπλέον φόρτος εργασίας/δυσκολίες για τον/την εκπαιδευτικό. Η ανάγκη αυτή τονίζεται και από τους Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) που προτείνουν ότι το σχολείο, βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων, οφείλει να προωθήσει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές και τους γονείς τους, ενώ εισηγούνται τη δημιουργία τάξεων στήριξης με σκοπό την προετοιμασία των μεταναστών μαθητών για την εισδοχή τους στο δημόσιο σχολείο. Στην ίδια γραμμή, οι

Ηλία, Βλάμη και Λουκαΐδης (2009) εισηγούνται την εισαγωγή της διγλωσσικής εκπαίδευσης ως ευεργετικής διάστασης στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

2) Η ανάγκη για επιμόρφωση – στήριξη εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αποτυχία της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλόγλωσσους οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Το βάρος της ευθύνης γι' αυτό αποδίδεται στο Υπουργείο Παιδείας που δεν οργάνωσε μέχρι τώρα σεμινάρια για να επιμορφώσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς αλλά και να τους καλλιεργήσει δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για αποτελεσματική ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Το πιο πάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες (Οικονομίδου, 2003· Angelides *et al.*, 2004) που υποστηρίζουν ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δε δίνει αρκετή προσοχή στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν αρκετές γνώσεις για τις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις (Angelides *et al.*, 2004). Τα ευρήματα και της Hajisoteriou (2012) μαρτυρούν την έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δυσχεραίνει τις προσπάθειές τους για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Ομοίως, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανεπάρκεια στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών παρεμποδίζει την πλήρη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών (Paramichael, 2008· Theodorou, 2008). Συνεπώς, υποστηρίζουν την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης εντός της υπηρεσίας, και συχνά εντός του σχολείου (Αγγελίδης και Στυλιανού, 2003· Angelides, Stylianos και Leigh, 2003· Angelides, Stylianos και Leigh, 2004· Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007).

3) Η ανάγκη να δοθούν περισσότερες ώρες για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το μέτρο αυτό θα ήταν πιο χρήσιμο για αυτά τα παιδιά γιατί παρά να βρίσκονται σε μια τάξη που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα διδασκαλίας του μαθήματος καλύτερα να βγαίνουν από την κανονική τάξη, να πηγαίνουν σε μια άλλη τάξη με άλλα αλλόγλωσσα παιδιά και να μαθαίνουν Ελληνικά. Ο Τριμικλινώτης υποστηρίζει επίσης ότι οι χρονικοί περιορισμοί συνηγορούν κατά της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η Βασιλείου (2005) αποκαλύπτει ότι η έλλειψη διδακτικού χρόνου σε συνδυασμό με την απουσία κατάλληλων υποδομών (π.χ. αίθουσες εξοπλισμένες με Η/Υ και νέες τεχνολογίες) εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών.

4) Η ανάγκη για ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος/ εκπαιδευτικού υλικού / βιβλίων κατάλληλων για τη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα, βιβλία, υλικό για τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες με αποτέλεσμα ο κάθε εκπαιδευτικός να εφαρμόζει στην πράξη αυτό που εκείνος θεωρεί ορθό και αποτελεσματικό. Οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) προτείνουν ότι το σχολείο, βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων, οφείλει να προωθήσει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές και τους γονείς τους.

5) Η αδυναμία παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές/τριες. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συνήθως παραμελούνται και περιθωριοποιούνται.

Υπάρχει έντονη ανησυχία εκ μέρους των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να ανταποκριθούν στο στόχο της εκπαίδευσης για παροχή ίσων ευκαιριών. Ενώ διακατέχονται από έντονη επιθυμία για στήριξη αυτών των παιδιών, λόγω του συστήματος νιώθουν να είναι ανεπαρκείς αλλά και να αδικούν οι ίδιοι αυτά τα παιδιά. Αν και το Υπουργείο υποστηρίζει την ύπαρξη μιας επαρκώς ανεπτυγμένης διαπολιτισμικής πολιτικής, οι μετανάστες μαθητές εξακολουθούν να βιώνουν τον αποκλεισμό εντός του δημοσίου σχολείου.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εφαρμόσουν την επίσημη πολιτική που προτείνει το ΥΠΠ. Ο Gillborn (1995), υποστήριξε ότι «οι δάσκαλοι διαδραματίζουν ένα ενεργό ρόλο στη διαδικασία που δομεί τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών των μειονοτήτων» (σελ.42). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν/στηριχτούν ώστε να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες.

6) Η ανάγκη για ενίσχυση ψυχολογίας – στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών και των οικογενειών τους αλλά και των ντόπιων.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν παρέχεται στους αλλόγλωσσους οποιαδήποτε στήριξη στην τεράστια προσπάθεια που καταβάλλουν για προσαρμογή γι' αυτό δημιουργούνται τσακωμοί και βίαια ξεσπάσματα. Το γεγονός αυτό έχει αρνητικές επιδράσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες). Αντίστοιχα, από την έρευνα των Angelides, Stylianou και Leigh (2004) προκύπτει ότι τα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθητών πρέπει να περιλαμβάνουν «προγράμματα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων». Όμως δεν είναι αρκετό. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται με την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών. Άρα το διδάσκειν δια του παραδείγματος οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για δημιουργία στάσεων και συμπεριφοράς. Η χρήση των ανάλογων προγραμμάτων επιφέρει ανάπτυξη στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους μεθόδων εντός διαπολιτισμικών πλαισίων, και ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) υποστηρίζουν ότι η ανεπαρκής επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μεταναστών, δυσχεραίνει τη

σχολική επιτυχία και τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Ισχυρίζονται ότι η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μεταναστών απαιτεί την παροχή ακαδημαϊκής και συναισθηματικής στήριξης στους μαθητές αυτούς από το σχολείο.

7) Η έλλειψη χρόνου για εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη λόγω πίεσης για κάλυψη ύλης.

Αν και υπάρχει η προθυμία και η καλή διάθεση από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αλλόγλωσσων παιδιών, η έλλειψη χρόνου λόγω πίεσης για κάλυψη της ύλης που καθορίζεται από το Υπουργείο αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην προσπάθεια αυτή. Σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες, η υπερφορτωμένη ύλη που επιβάλλει το ΥΠΠ εμποδίζει την ανάπτυξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω χρονικών περιορισμών (Τριμικλινώτης, 2001· Βασιλείου, 2005· Hajisoteriou, 2010). Η Βασιλείου (2005) συμπεραίνει ότι αν και το ΥΠΠ έχει αναπτύξει καινοτόμα μέτρα προκειμένου να διαχειριστεί την πολιτισμική ποικιλομορφία, απέτυχε να εισαγάγει αυτές τις πρωτοβουλίες σε όλα τα δημοτικά σχολεία. Υποστηρίζει επίσης ότι το υπερφορτωμένο πρόγραμμα μαθημάτων που επιβάλλεται από το ΥΠΠ παρεμποδίζει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ίσως αν μειωνόταν η ύλη σε κάθε τάξη σε συνδυασμό με την επιμόρφωση-στήριξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κατάλληλων υλικών για διδασκαλία σε αλλόγλωσσους να μπορούσαμε να επιτύχουμε καλύτερα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές/ τριες που φοιτούν στα σχολεία της Κύπρου.

8) Η έλλειψη συνεργασίας-ενδιαφέροντος από αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες.

Οι επικρίσεις αφορούν και στο επίπεδο του σχολείου, με ιδιαίτερη έμφαση στη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία των οικογενειών των μεταναστών και του σχολείου. Όπως πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται, παράγοντες όπως η γλώσσα και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, εμποδίζουν την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Theodorou, 2008). Τα ελληνοκυπριακά σχολεία, όχι μόνο αποτυγχάνουν να συμπεριλάβουν τις οικογένειες των μεταναστών, αλλά και να ενισχύουν την κοινωνική τους περιθωριοποίηση.

Πέρα από αυτά, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν δραστηριότητες μόνο όταν προκύψει μέσα από τα

κείμενα και τις ενότητες των βιβλίων του σχολείου και β) οι εκπαιδευτικοί που οργανώνουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στα πλαίσια αρκετών μαθημάτων.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που οργανώνουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους εφαρμόζουν δραστηριότητες με στόχο όλοι οι μαθητές να μάθουν τα χαρακτηριστικά του τόπου καταγωγής των αλλόγλωσσων παιδιών στο σχολείο ή την τάξη. Ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών εφαρμόζουν δραστηριότητες που στόχο έχουν την εις βάθος γνωριμία των αλλόγλωσσων παιδιών αλλά και την καλλιέργεια της αποδοχής αλλά και του σεβασμού των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική συμπερίληψη ήταν κάτοχοι είτε μεταπτυχιακού είτε δεύτερου πτυχίου και είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ή συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι Petrou, Angelides και Leigh (2009) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν στα πλαίσια του συμπεριληπτικού μοντέλου είναι σε θέση να αξιολογούν κριτικά τις προσωπικές τους πρακτικές, το διδακτικό τους στυλ και τις στρατηγικές που υιοθετούν προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Αναμφισβήτητα, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν επιτυχώς σε διαπολιτισμικές τάξεις έγκειται στην ολοκληρωμένη κατάρτισή τους. Η ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων και πρακτικών, όπως η εποπτικοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και η συνεργασία τους με τους γονείς και τις κοινότητες των μεταναστών μαθητών. Οι σχολικές τάξεις δύναται να προωθήσουν την κοινωνική συμπερίληψη μέσω του εκ νέου σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών.

Ταυτόχρονα, η γνωριμία με τους διαφορετικούς πολιτισμούς δεν οδηγεί αυτομάτως στην αμοιβαία αποδοχή, το σεβασμό, την αμφισβήτηση στερεοτύπων, την καταπολέμηση διακρίσεων, την παροχή ίσων ευκαιριών και όλων εκείνων των στοιχείων που προσδιορίζουν, σύμφωνα με τους περισσότερους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το βασικό πλαίσιο και τις αρχές της (Banks and Banks-McGee, 2001· Nieto, 2004). Έτσι, αρκετές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σήμερα στις σχολικές τάξεις με σκοπό την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όχι μόνο δεν επιτυγχάνουν το σκοπό τους, αλλά συχνά οδηγούν σε αντίθετα αποτελέσματα, ενισχύοντας τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα και αυξάνοντας την απόσταση ανάμεσα στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας και σε όσους δεν ανήκουν σε αυτήν εφόσον οι διαφορετικοί πολιτισμοί σε πολλές περιπτώσεις προσεγγίζονται με τρόπο εντελώς επιφανειακό και

αποσπασματικό. Παράλληλα, πραγματοποιούνται και δράσεις που επιτυγχάνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαπολιτισμικά αποτελεσματικές δράσεις βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν ουσιαστικά και σε βάθος τον διαφορετικό «άλλο» θέτοντας υπό αμφισβήτηση στερεότυπα και προκαταλήψεις, τους προσανατολίζουν σε μια κριτική ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων και, συχνά, τους κινητοποιούν να αναλάβουν δράσεις κατά των διακρίσεων, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού προωθώντας την ισότητα (Μάγος, 2013).

Έχοντας ως γνώμονα την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την επίτευξη κοινωνικής συνοχής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική δράση, δηλαδή με κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας που έχει ως στόχο την εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Banks 1993, 1996· Sleeter 1996· DomNwachukwu 2010). Όπως εξηγεί και ο Banks (2003, σελ.109), «χρειάζεται να επιλέγεις εκείνες τις έννοιες και τις γενικεύσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν κοινωνική δράση ενάντια στις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις στην προσωπική τους ζωή, στο σχολείο και σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συμμετέχουν».

Ανάμεσα στις διάφορες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που καταγράφουν για το αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, οι Sleeter και Grant (1987) θεωρούν ως πραγματικά διαπολιτισμική εκείνη την παιδαγωγική πρακτική που, αφενός, ενθαρρύνει την ανθρώπινη ποικιλομορφία και προωθεί τις ίσες ευκαιρίες για όλους και, αφετέρου, επεκτείνεται στον χώρο της κοινωνικής δράσης βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τα αίτια της ανισότητας και της καταπίεσης και να αναπτύξουν στρατηγικές για την εξάλειψή τους. Σημαντικό είναι ότι η προσέγγιση αυτή ασχολείται και με διακρίσεις που ανάγονται στο φύλο, το κοινωνικοοικονομικό στάτους, τη σεξουαλικότητα και τη σωματική διάπλαση των μαθητών.

Οι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας για το ότι δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους είναι:

1) Η έλλειψη χρόνου λόγω πίεσης για κάλυψη ύλης.

Ενώ υπάρχει θετική πρόθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την πίεση για κάλυψη της διδακτέας ύλης αποτελεί τη σημαντικότερη αιτία που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στην πράξη να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Ο λόγος αυτός που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί επισημαίνεται και από άλλες έρευνες στην Κύπρο. Ο Τριμικλινώτης (2001) υποστηρίζει επίσης ότι οι χρονικοί περιορισμοί συνηγορούν κατά της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, η Βασιλείου (2005) επισημαίνει ότι η έλλειψη διδακτικού χρόνου σε

συνδυασμό με την απουσία κατάλληλων υποδομών (π.χ. αίθουσες εξοπλισμένες με Η/Υ και νέες τεχνολογίες) εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών.

2) Η έλλειψη επιμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την άγνοιά τους για την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και ταυτόχρονα αναφέρουν ότι δεν έχουν τύχει τέτοιας επιμόρφωσης για να μπορούν να το κάνουν. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία τους ότι θα ήθελαν να επιμορφωθούν για να μπορούν να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η ανάγκη αυτή επισημαίνεται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα μέλη της έχουν ζητήσει την ανανέωση των προσπαθειών για προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την διαφορετικότητα/ ποικιλία και τη θέση των βάσεων για μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης (Council of the European Union and European Commission, 2015). Ακόμη, αναγνώρισαν την ανάγκη για ενδυνάμωση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να πάρουν μια ενεργή θέση ενάντια σε όλες τις μορφές διάκρισης, να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών από ποικίλα υπόβαθρα, να μεταδώσουν κοινές βασικές αξίες και να αποτρέψουν το ρατσισμό και τη μισαλλοδοξία. (Council of the European Union and European Commission, 2015). Ακόμη, τονίζουν την ανάγκη ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία πρέπει να μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στα νεοεισερχόμενα παιδιά, να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες όλων των μαθητών και να ενισχύσουν την ανοχή, το σεβασμό στην ποικιλία και την κοινωνική ευθύνη (civic responsibility) σε όλες τις σχολικές κοινότητες (European Commission, (2017). Ταυτόχρονα, «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν διαδικασίες που οδηγούν σε διάκριση, αποκλεισμό και ρατσισμό, καθώς και στην ανάπτυξη της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεμισμό» (European Commission, 2017) σελ.12)

3) Η απουσία αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη τους.

Όπως αναφέρουν κάποιοι εκπαιδευτικοί το να μην έχουν αλλόγλωσσους μαθητές/τριες στην τάξη τους αυτό τους απαλλάσσει από τα να εφαρμόζουν τέτοιες δραστηριότητες. Όμως, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αποδοχής και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν προϋποθέτει την ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην τάξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες, όχι μόνο στους αλλοδαπούς αλλά και στους ντόπιους μαθητές. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν η αμοιβαία αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της κατανόησης μέσω της αμφίπλευρης γνώσης και ως εκ τούτου προτείνει την ιδέα της ισότητας των

πολιτισμών. Αναμφισβήτητα, οι συμπεριληπτικές δραστηριότητες στην τάξη δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στις ομάδες των μεταναστών και των μειονοτήτων, αλλά να είναι σχεδιασμένες ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλες τις ομάδες (Applebaum, 2005). Στο συμπεριληπτικό μοντέλο, η διδασκαλία ευνοεί την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της εθνικότητας, φύλου, κοινωνικής διαστρωμάτωσης ή αναπηρίας.

4) Τα μαθήματα που διδάσκουν δεν τους το επιτρέπουν.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαπολιτισμικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται μόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα. Οι Aldridge, Calhoun & Aman (2000) αναφέρουν ακόμη ότι ανάμεσα στις παρερμηνείες που υπάρχουν σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ξεχωριστό μάθημα.

5) Δεν βοηθά το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η πιο πάνω επισήμανση των εκπαιδευτικών συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι ο υπερ-συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος επιβραδύνει την αλλαγή της διαπολιτισμικής πολιτικής (Angelides κ.ά., 2003·

Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007). Αντίστοιχα, από την έρευνα των Angelides, Stylianou και Leigh (2004, σελ. 313) προκύπτει ότι τα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθητών πρέπει να περιλαμβάνουν «προγράμματα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων». Η χρήση των ανάλογων προγραμμάτων επιφέρει ανάπτυξη στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους μεθόδων εντός διαπολιτισμικών πλαισίων, και ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών.

6) Η έλλειψη κατάλληλου υλικού/ δραστηριοτήτων.

Διαφαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για δημιουργία μιας τράπεζας υλικού στην οποία μπορούν να ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή γιατί όπως δηλώνουν είναι δύσκολο γι' αυτούς να ψάχνουν και να βρίσκουν υλικό. Θεωρούν ότι η ανάπτυξη του υλικού είναι ευθύνη του Υπουργείου ή του σχολείου. Πολλοί ακαδημαϊκοί/ερευνητές σχολιάζουν την παροχή κατάλληλης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας την έλλειψη πηγών, με αποτέλεσμα την ελλιπή τους προετοιμασία και την απουσία καθοδήγησης για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής πολιτικής (Angelides *et al.*, 2003· 2004).

7) Οι συχνές απουσίες αλλόγλωσσων μαθητών καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των γονιών.

Κάποιοι Αθίγγανοι μαθητές απουσιάζουν συχνά από το σχολείο πράγμα που κάνει την εκπαίδευση τους πιο δύσκολη. Επιπρόσθετα, τονίζει ότι δεν ενδιαφέρονται οι γονείς αυτών των παιδιών για τη μάθησή τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μην προοδεύουν.

Πολλοί Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ παράλληλα αποδίδουν την απουσία τους από το σχολείο στα μειονεκτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων (π.χ. κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, μορφωτικό κεφάλαιο και πολιτισμικές καταβολές). Η Theodorou (2008) υποστηρίζει ότι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μεταναστών αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στη σχολική επιτυχία και στη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών. Εφόσον δίνεται πραγματικά η ευκαιρία στους γονείς να προσέλθουν στο τραπέζι επί ισότερων όρων, παραδείγματα ανοιγμάτων του σχολείου προς τα έξω, την κοινότητα και τους γονείς, έχουν δείξει ότι η σύνδεση σχολείου-οικογένειας είναι εφικτή όταν το σχολείο επιδιώξει αυτή τη συνεργασία δηλώνοντας πρόθυμο και έτοιμο να ξεφύγει από παραδοσιακούς τρόπους λειτουργίας του (Δραγώνα, 2007). Η γνωριμία των αντιλήψεων των μεταναστευτικών οικογενειών ως προς τον ρόλο του παιδιού, του γονιού και του σχολείου στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά την οδό για την αποδόμηση συνηθισμένων προκαταλήψεων που φέρουν τους μετανάστες γονείς να είναι αδιάφοροι ή αδαείς (Delgado Gaitan, 1992· Theodorou, 2008). Επομένως, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να συνειδητοποιήσουν τη διαδικαστική φύση της εμπειρίας της μετανάστευσης και τις ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές επιδράσεις που τη συνοδεύουν καθώς και τις καθημερινές προκλήσεις που θέτει ενώπιον των μεταναστών γονιών να εξοικειωθούν με ένα νέο γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και τον τρόπο λειτουργίας του.

8) Πώς διασυναρμολογούνται οι ταυτότητες των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία με κριτήριο τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς μαθητές/ τριες και τη συμπεριφορά των μαθητών/ τριών μεταξύ τους;

Τα αποτελέσματα από τις κλειδες παρακολούθησης υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θεωρία της διασυναρμολόγησης, αφού σε αρκετές από τις δηλώσεις της κλειδας παρακολούθησης φάνηκε να μην επηρεάζει το φύλο ή η εθνικότητα ξεχωριστά αλλά μαζί. Δηλαδή δεν είναι θέμα συνεισφοράς του φύλου ή της εθνικότητας από μόνη της σε μια δήλωση που αφορά στο τι συμβαίνει στην τάξη αλλά ένα πλέγμα συνεισφοράς και των δύο (εθνικότητας και φύλου). Σύμφωνα όμως με τη Yuval-Davis (2006) αυτό που είναι σημαντικό στη Διασυναρμολόγηση είναι να αναλυθούν πώς συγκεκριμένες θέσεις και ταυτότητες και πολιτικές αξίες κατασκευάζονται και αλληλοσχετίζονται και επηρεάζουν το ένα το άλλο σε συγκεκριμένες τοποθεσίες και συγκείμενα. Το ίδιο σημαντικό αποτελεί μια εξέταση των συγκεκριμένων τρόπων με τον οποίο διαφορετικοί διαχωρισμοί

εμπλέκονται. Ένας δεν μπορεί να υποθέσει την ίδια επίδραση κάθε φορά και συνεπώς η διερεύνηση των συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών διαδικασιών που εμπλέκονται σε κάθε ιστορική στιγμή είναι σημαντική. Σύμφωνα με τη Yuval-Davis (2006), το βασικό σημείο της ανάλυσης της Διασυναρμολόγησης δεν είναι να βρεις «διάφορες ταυτότητες κάτω από μια» αλλά να αναλύσεις τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους διαφορετικές κοινωνικές διαιρέσεις είναι με συγκεκριμένο τρόπο μπλεγμένες και δομούνται η μια από την άλλη και πώς σχετίζονται με πολιτικές και υποκειμενικές δομήσεις των ταυτοτήτων.

Συγκεκριμένα, στις πιο κάτω δηλώσεις της κλείδας παρακολούθησης φάνηκε να επηρεάζει μαζί το φύλο και η εθνικότητα:

- 1) Ποιοι μαθητές/ τριες συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του μαθήματος; Από τα αποτελέσματα παρουσιάζονται να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες του μαθήματος οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με υψηλή επίδοση και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση.
- 2) Το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν συνήθως ποιοι μαθητές/ τριες; Το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης, ενώ καθόλου δε διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες.
- 3) Σε ποιους μαθητές/ τριες δίνουν το λόγο οι εκπαιδευτικοί. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερες φορές το λόγο στους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες με υψηλή επίδοση. Στους Αθίγγανους μαθητές και στις Αθίγγανες μαθήτριες δε δίνεται καθόλου ο λόγος.
- 4) Σε ποιους μαθητές/ τριες οι εκπαιδευτικοί κάνουν θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις; Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις συχνότερα στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση και στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση.
- 5) Ποιοι μαθητές/ τριες δέχονται υποτιμητικά μηνύματα εκ μέρους του/ της εκπαιδευτικού; Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι Αθίγγανοι μαθητές δέχονται υποτιμητικά μηνύματα εκ μέρους του/ της εκπαιδευτικού ενώ λιγότερο συχνά οι Ελληνοκύπριοι και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση.
- 6) Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχει ανεκτική στάση ο/ η εκπαιδευτικός; Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο/ η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στα Αθίγγανα κορίτσια.

7) Απέναντι σε ποιους μαθητές/ τριες έχει αυταρχική-επιθετική στάση ο/ η εκπαιδευτικός;
Ο/ η εκπαιδευτικός έχει αυταρχική-επιθετική στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης.

8) Σε ποιους μαθητές/ τριες κάνουν παρατηρήσεις οι εκπαιδευτικοί;

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κάνουν παρατηρήσεις πιο συχνά στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης.

Αντίθετα σε λιγότερες δηλώσεις της κλείδας παρακολούθησης φάνηκε να επηρεάζει μόνο η εθνικότητα και όχι το φύλο. Οι δηλώσεις αυτές είναι οι πιο κάτω:

1) Ο/ Η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και άλλων μαθητών/τριών με βάση την εθνικότητα; Πέρα από τη μεταναστευτική βιογραφία (μετανάστης) φάνηκε να επηρεάζει και η εθνικότητα Αθίγγανος.

Ο/ Η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Αθίγγανων παρά Ελληνοκυπρίων με άλλες ομάδες με βάση την εθνικότητα μαθητών.

2) Ποιους μαθητές/ τριες επαινούν οι εκπαιδευτικοί;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επαινούν συχνότερα τους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση. Εδώ φαίνεται η επίδοση να διαπλέκεται με την εθνικότητα.

3) Ποιους μαθητές/ τριες ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί;

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν πιο συχνά τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες και τους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν καθόλου τα Αθίγγανα κορίτσια και αγόρια. Φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι και πάλι διαπλέκεται με την εθνικότητα Αθίγγανος.

4) Ποιους μαθητές/ τριες ελέγχουν πιο συχνά δίνοντας ανατροφοδότηση οι εκπαιδευτικοί;

Οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά ελέγχουν, δίνοντας ανατροφοδότηση, τους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση, τους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση. Καθόλου δεν ελέγχουν στην τάξη τους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες.

Κι εδώ φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι και πάλι διαπλέκεται με την εθνικότητα Αθίγγανος.

5) Απέναντι σε ποιους μαθητές και μαθήτριες είναι ενθαρρυντικά τα μηνύματα;

Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα είναι ενθαρρυντικά περισσότερο για τους Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες με υψηλή επίδοση. Οι Αθίγγανοι μαθητές και οι Αθίγγανες μαθήτριες δε δέχονται καθόλου ενθαρρυντικά μηνύματα από τους/ τις εκπαιδευτικούς. Κι εδώ φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι και πάλι διαπλέκεται με την εθνικότητα Αθίγγανος.

6) Ποια είναι η συμπεριφορά των Ελληνοκυπρίων μαθητών απέναντι στους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα;

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Αθίγγανων αγοριών και κοριτσιών.

Κι εδώ φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι και πάλι διαπλέκεται με την εθνικότητα Αθίγγανος.

7) Ποιους μαθητές παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί;

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολουθούν πιο συχνά την εργασία των Κύπριων με χαμηλή επίδοση αγοριών και κοριτσιών, αλλά και των Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση αγοριών και κοριτσιών παρά την εργασία των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη. Καθόλου δεν παρακολουθούν την εργασία των Αθίγγανων μαθητών και μαθητριών. Κι εδώ φάνηκε ότι η «άλλη» εθνικότητα επηρεάζει και ότι και πάλι διαπλέκεται με την εθνικότητα Αθίγγανος.

Η Διασυναρμολόγηση παρουσιάζεται και μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα των παρατηρήσεων. Συγκεκριμένα, από τις παρατηρήσεις φαίνεται ότι τα Ελληνοκύπρια αγόρια σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή μιας Αθίγγανης μαθήτριας στο μάθημα. Σε μια περίπτωση η Μινουσέ κάθεται μόνη της και κανένας δεν τη θέλει δίπλα του. Δεν ενοχλεί το μάθημα και δε συμμετέχει. Ο Ιωάννης μιλά ειρωνικά και ρωτά: «Έκανε διαγώνισμα κυρία η Μινουσέ; Τι έγραψε; Αλήθεια κυρία;» και συμπληρώνει ένας άλλος μαθητής «Η Μινουσέ δεν ξέρει τίποτα». Σε μια άλλη περίπτωση η Μινουσέ παίζει με τη ξύστρα της, ενοχλούνται τα αγόρια και της λένε: «Σταμάτα ρα μαύρη». Ακόμη, σε μια άλλη περίπτωση ένας αδύνατος Κύπριος μαθητής κοροϊδεύει την Αθίγγανη μαθήτρια. Λέει στον Μοχάμετ: «Άμα μιλά η Μινουσέ δως της μες τα μούτρα». Όταν χτυπά το κουδούνι ο Γιάννος κλωτσά τη Μινουσέ και της λέει: «Θα σου σπάσω τα μούτρα σου να μη μιλάς μέσα στην τάξη». Ο δάσκαλος δεν αντιδρά και δεν απαντά. Στο πιο πάνω περιστατικό διαφαίνεται η διασυναρμολόγηση φύλου και εθνικότητας αφού ασκείται βία στο συγκεκριμένο κορίτσι, έμφυλη αλλά και φυλετική. Τα Ελληνοκύπρια αγόρια κοροϊδεύουν (χρησιμοποιώντας βιαιότητες και λόγια μίσους) τη Μινουσέ που είναι μια Αθίγγανη μαθήτρια, ίσως επειδή την αντιμετωπίζουν ως ένα αδύναμο Αθίγγανο κορίτσι που δεν αντιδρά αλλά και που δεν περιμένει από κάποιον να την υπερασπιστεί.

Επίσης, σε μια άλλη περίπτωση που ο/ η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να μπουν σε ομάδες και κανένας δε θέλει να μπει μαζί με τη Μινουσέ. Ο Όμηρος λέει: «Προτιμώ να είμαι στις κεντρικές φυλακές χωρίς φαί τζαι νερό παρά να είμαι στην ίδια ομάδα με τη Μινουσέ.». Κανείς δε θέλει να μπει με τη Μινουσέ. Στο τέλος μπαίνει ο Ηράκλης. Ο Θεμιστοκλής χτυπά δυνατά το χέρι του στο τραπέζι γιατί δεν μπήκε με τους φίλους του-τα

άτομα που ήθελε. Στο πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται πάλι η διασυναρμολόγηση φύλου και εθνικότητας. Φαίνεται ότι τα Ελληνοκύπρια αγόρια κοροϊδεύουν και απομονώνουν/περιθωριοποιούν τα Αθίγγανα κορίτσια δείχνοντας ταυτόχρονα τη δύναμή τους.

Ακόμη, σε μια άλλη περίπτωση, η εκπαιδευτικός δίνει στη Μινουσέ τα φυλλάδια να τα μοιράσει στα παιδιά στην τάξη και τότε ένας μαθητής ενώ η Μινουσέ του το βάζει στο θρανίο αυτός το πετά και λέει ότι δεν το παίρνει γιατί είναι λερωμένο υπονοώντας ότι είναι λερωμένη η Μινουσέ. Από αυτό το περιστατικό φαίνεται η διασυναρμολόγηση φύλου και εθνικότητας αφού οι Ελληνοκύπριοι μαθητές χαρακτηρίζουν λερωμένη μια Αθίγγανη μαθήτριά. Από όλα τα πιο πάνω περιστατικά που παρατηρήθηκαν στις τάξεις φαίνεται ότι ο αποκλεισμός και η στέρηση εκπαιδευτικών ευκαιριών συνδέεται άμεσα με το φύλο (θηλυκό) και την εθνικότητα (Αθίγγανη).

Επίσης, από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών φαίνεται η διασυναρμολόγηση. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορά με ποιους μαθητές/τριες με βάση την εθνικότητα συνεργάζονται οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των Αθίγγανων και όλων των ομάδων μαθητών/τριών, μεταξύ των Κούρδων και όλων των ομάδων μαθητών/τριών καθώς και των Αραβόφωνων και όλων των ομάδων μαθητών/τριών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν υπάρχουν ανάμεσα στους Ευρωπαίους και στους Αγγλόφωνους μαθητές/τριες. Το πιο πάνω αποτέλεσμα μας οδηγεί στο ότι η διαφορετική εθνικότητα – μη ευρωπαϊκή – επιβαρύνεται από την εθνικότητα Αθίγγανος – και η ταυτότητα Αθίγγανος δε φέρει μόνο τα χαρακτηριστικά της διαφορετικής μη ευρωπαϊκής εθνικότητας.

Επίσης, στην ερώτηση «Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι: α) στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση, β) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση, γ) στους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση, δ) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση, ε) στους Τουρκόφωνους-Κούρδους μαθητές, στ) στις Τουρκόφωνες-Κούρδες μαθήτριες, ζ) στους Ευρωπαίους μαθητές, η) στις Αλλόγλωσσες Ευρωπαϊκές μαθήτριες, θ) στους Αγγλόφωνους μαθητές, ι) στις Αγγλόφωνες μαθήτριες, κ) στους Αθίγγανους μαθητές, λ) στις Αθίγγανες μαθήτριες, μ) στους Αραβόφωνους μαθητές, ν) στις Αραβόφωνες μαθήτριες», από την ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών και όλων των άλλων ομάδων μαθητών με βάση την εθνικότητα (Κούρδους/ες μαθητές/τριες, Ευρωπαίους/ες μαθητές/τριες, Αγγλόφωνους μαθητές/τριες, Αθίγγανους/ες μαθητές/τριες,

Αραβόφωνους/ ες μαθητές/ τριες. Ακόμη, οι Κούρδοι/ ες μαθητές/ τριες, παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αθίγγανους/ ες μαθητές/ τριες και τους Αραβόφωνους/ ες μαθητές/ τριες. Οι Αγγλόφωνοι/ ες μαθητές/ τριες παρουσιάζονται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Ευρωπαίους/ ες μαθητές/ τριες. Επιπλέον, οι Αθίγγανοι μαθητές/ τριες, δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Κούρδους μαθητές/ τριες και τους Αραβόφωνους μαθητές/ τριες). Από τα πιο πάνω φαίνεται ότι η εθνικότητα μη Ελληνοκύπριος/ α διασυναρμολογείται αρνητικά με την ταυτότητα μη Ευρωπαίος.

Για την πιο πάνω ερώτηση, για να διερευνηθεί, κατά πόσο υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ανάλογα με το φύλο και την επίδοσή τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες με υψηλή και χαμηλή επίδοση και συγκεκριμένα έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους μαθητές/ τριες με υψηλή επίδοση. Από αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται ότι ο Κύπριος μαθητής και η υψηλή επίδοση διασυναρμολογούνται θετικά στην ταυτότητα μαθητής.

Η ανάλυση δείχνει ακόμη ότι η διαφορά με βάση το φύλο δεν είναι στατιστικά σημαντική εκτός από μια περίπτωση για τους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση και τις Ελληνοκύπριες με χαμηλή επίδοση, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση. Άρα η κακή επίδοση και το θηλυκό φύλο διασυναρμολογούνται αρνητικά για την ταυτότητα του μαθητή.

Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι σε κάποιες δηλώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάποιες ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα με τον ίδιο τρόπο. Συγκεκριμένα, φαίνεται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους οι Αθίγγανοι με τους Αραβόφωνους και τους Κούρδους και οι Ευρωπαίοι με τους Αγγλόφωνους. Δηλαδή σε αυτές τις δηλώσεις φαίνεται να υπάρχει διασυναρμολόγηση όσον αφορά στην ταυτότητα του μαθητή Ευρωπαίου και μη. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους Ευρωπαίους μαθητές/ τριες από τους μη Ευρωπαίους. Μάλιστα φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις τρεις δηλώσεις που αναλύονται πιο κάτω είναι αντίθετες. Ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι Ευρωπαίοι και οι Αγγλόφωνοι έχουν ικανοποιητική επίδοση, διαφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι έχουν ικανοποιητική επίδοση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι οι Ευρωπαίοι και οι Αγγλόφωνοι είναι συνήθως αδύνατοι, αλλά συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι είναι συνήθως αδύνατοι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/ τριες. Όμως, οι

εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι οι Ευρωπαίοι και οι Αγγλόφωνοι έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι δύσκολο να είναι καλοί μαθητές/ τριες. Στις περιπτώσεις αυτές η ταυτότητα μαθητής διασυναρμολογείται αρνητικά με την ταυτότητα μη-Ευρωπαίος και επίσης με το μη-Ευρωπαίος και Αθίγγανος.

Περιορισμοί της εργασίας

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας συζητήθηκαν οι περιορισμοί της εργασίας που αφορούσαν την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας, την επιλογή των μέσων συλλογής δεδομένων και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Στο μέρος αυτό θα αναφερθούν οι περιορισμοί που αφορούν (i) τα δεδομένα της εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν για την απάντηση των ερευνητικών της ερωτημάτων και (ii) τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της εργασίας.

Η γενικευσιμότητα αναφέρεται στο βαθμό στο οποίο τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της εργασίας μπορούν να αφορούν το πληθυσμό που αντιπροσωπεύει το δείγμα της εργασίας. Επίσης, η γενικευσιμότητα σε εργασίες με ποσοτικές έρευνες αφορά εκτός από τον πληθυσμό, και τις παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα (Schofield, 2002). Όσον αφορά τη διάσταση του πληθυσμού, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο και στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, το δείγμα της εργασίας επιλέχθηκε ευκαιριακά με βάση την ευκολία πρόσβασης σε αυτό από την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις κλείδες παρακολούθησης προήλθαν από δημοτικό σχολείο που η ερευνήτρια είχε πρόσβαση και ικανοποιούσε τις ανάγκες της έρευνας. Επίσης, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών προήλθαν από εκπαιδευτικούς που δούλευαν σε σχολεία τα οποία είχε ευκολότερα πρόσβαση η ερευνήτρια. Όμως, παρόλο που το δείγμα της εργασίας δεν επιλέχθηκε τυχαία ώστε να θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της, έγινε προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να προέρχονται από όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου, να υπάρχουν και άντρες και γυναίκες και να μην είναι όλοι απλοί δάσκαλοι, αλλά να υπάρχουν και βοηθοί διευθυντές και διευθυντές.

Όσον αφορά τη διάσταση που αναφέρεται σε θέματα αποτελεσμάτων, τονίζεται ότι τα αποτελέσματα προκύπτουν από μαθητές και εκπαιδευτικούς της Κύπρου που έχουν συγκεκριμένο πολιτιστικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Πιθανόν τα αποτελέσματα της εργασίας να διαφοροποιούνται με μαθητές και εκπαιδευτικούς άλλων χωρών με άλλες κουλτούρες. Όπως οι μαθητές σε κάθε σχολείο είναι διαφορετικές προσωπικότητες, έτσι και ο τρόπος που «χρωματίζουν» το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα είναι μοναδικός, και

αυτός είναι ένας λόγος που κάθε σχολείο είναι μοναδικό, και ποτέ όμοιο με άλλο σχολείο, παραπρόγραμμα (Πάσουλα, 2004).

ΣΥΛΛΟΓΗ ΣΑΒΒΑ

Κεφάλαιο VI

Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αρχικά τα συμπεράσματα της εργασίας όπως αυτά προέκυψαν από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια ακολουθεί η συζήτηση των εφαρμογών των αποτελεσμάτων της εργασίας σε θεωρητικό, σε μεθοδολογικό και σε πρακτικό επίπεδο. Τέλος, δίνονται εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

Συμπεράσματα της Εργασίας

Ένας από τους σκοπούς της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει αν υπάρχει παραπρόγραμμα σε σχέση με τους δηλωμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Μέσα από την παρούσα έρευνα εντοπίζεται η ύπαρξη του παραπρογράμματος γιατί από τα αποτελέσματά της φαίνεται η διάσταση μεταξύ της ρητορικής των επίσημων εγγράφων πολιτικής/ θεωρίας και της πρακτικής στα σχολεία. Το παραπρόγραμμα φαίνεται να λειτουργεί και να αντιστρατεύεται το επίσημο πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Ενώ στα έγγραφα πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας (2017) τονίζεται ότι «γενικός σκοπός είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας, στην πράξη αυτό δεν επιτυγχάνεται. Αντιθέτως, συγκεκριμένες εθνικότητες παιδιών περιθωριοποιούνται (π.χ. Αθίγγανοι) και οι υπόλοιποι δεν παίρνουν την υποστήριξη που χρειάζεται για να ενταχθούν και να συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. Αγγλόφωνοι). Όπως προκύπτει από την έρευνα, ενισχύεται η αφομοίωση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, ως πολιτών με ελλιπή εκπαίδευση και συνηθισμένων στο περιθώριο των κύριων δραστηριοτήτων, όπως ακριβώς σε αυτή την έρευνα φάνηκε ότι ζουν στην τάξη οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία.

Δεύτερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο του παραπρογράμματος στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών (Ελληνοκυπρίων και άλλης εθνικότητας μαθητών/τριών), τη διδακτική συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, απέναντι σε Ελληνοκύπριους και άλλης εθνικότητας μαθητές/τριες. Παράλληλα, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο (αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι και γιατί), και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους (αν χρησιμοποιούν ναι ή όχι και τους λόγους μη εφαρμογής διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων).

Από τις παρακολουθήσεις στην τάξη καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στην τάξη εντοπίζεται παραπρόγραμμα και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Ειδικότερα, οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες φαίνεται να υποτιμούν κάποιες φορές τους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα από τη δική τους και να σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Συγκεκριμένα, σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Αθίγγανων αγοριών και κοριτσιών χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμπεριφέρονται διαφορετικά απέναντι τους μαθητές και μαθήτριες στην τάξη με βάση την εθνικότητά τους αλλά και να έχουν διαφορετική στάση απέναντί τους με βάση την εθνικότητά τους. Φαίνεται ότι στην τάξη δέχονται περισσότερη σημασία (έπαινο, ενθάρρυνση, θετικά σχόλια, ανατροφοδότηση) εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού οι Ελληνοκύπριοι μαθητές και μαθήτριες και ιδιαίτερα αυτοί με τη ψηλή επίδοση. Συνεπώς, στην τάξη κυριαρχούν οι Ελληνοκύπριοι μαθητές και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες. Όσον αφορά στους Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες, δε τους δίνεται καθόλου ο λόγος και καθόλου θετικά σχόλια δε δέχονται από τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά δέχονται υποτιμητικά μηνύματα εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί σπάνια δίνουν το λόγο στους Αγγλόφωνους μαθητές και μαθήτριες και αυτοί σπάνια συμμετέχουν στο μάθημα. Οι Αγγλόφωνοι παρουσιάζονται να είναι θεατές στο μάθημα παρά να συμμετέχουν ενεργητικά. Οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα δίνουν το λόγο και στους Ευρωπαϊούς μαθητές και στις Αλλόγλωσσες Ευρωπαϊές μαθήτριες και ελάχιστα τους επαινούν. Οι εκπαιδευτικοί λίγες φορές δίνουν το λόγο στους Κούρδους μαθητές, λίγες φορές τους ενθαρρύνουν ενώ ελάχιστα τους επαινούν.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία ανάλογα με την εθνικότητά τους. Όμως, έρευνες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι προσδοκίες τους μπορούν να καθοδηγήσουν και να κατευθύνουν την ανταπόκρισή τους σε ποικίλους μαθητές και μαθήτριες (Grant, 1985· Nesper, 1987· Pajares, 1992). Οι Aaronsohn, Carter and Howell (1995) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μειώσουν ή/και να εξαλείψουν το ρατσισμό και το σεξισμό στην τάξη τους πρέπει να «εστιαστούν στην πίστη ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να λειτουργούν στο έπακρο πάνω σε αυτή την υπόθεση» (σελ.8).

Όσον αφορά το φύλο, από το ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, έχουν καλύτερη επίδοση ή μαθαίνουν καλύτερα από τα αγόρια ανεξαρτήτως εθνικότητας. Ακόμη, πιστεύουν ότι η στάση των

εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών/τριών, εκτός από μια περίπτωση μόνο ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους και τις Ελληνοκύπριες χαμηλής επίδοσης οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη στάση απέναντι στους Ελληνοκύπριους με χαμηλή επίδοση. Όμως από τις κλείδες φάνηκε οι εκπαιδευτικοί είναι πιο υποβοηθητικοί απέναντι στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Συνεπώς, άλλο το τι πιστεύουν και άλλο τι γίνεται στην πράξη.

Ακόμη, από το ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι οι Αθίγγανοι θέλουν να μάθουν και να συμμετέχουν στο μάθημα και μέσα από τις παρατηρήσεις φάνηκε ότι δεν συμμετείχαν. Μπορεί αυτή η άποψη των εκπαιδευτικών να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Αθίγγανοι μαθητές και μαθήτριες δε συμμετέχουν στο μάθημα αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι Αθίγγανοι, οι Κούρδοι και οι Αραβόφωνοι είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών, ενώ διαφωνούν ότι οι Ελληνοκύπριοι και οι Ευρωπαίοι είναι απομονωμένοι σε ομάδες ομοεθνών. Στις παρατηρήσεις φάνηκε το ίδιο, ότι οι Αθίγγανοι είναι απομονωμένοι αφού συνήθως κάθονται μόνοι τους αλλά και περιθωριοποιημένοι αφού οι Ελληνοκύπριοι μαθητές και μαθήτριες δε θέλουν να καθίσουν μαζί τους, τους θεωρούν λερωμένους.

Από το ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Αθίγγανοι είναι αδύνατοι και στην τάξη οι Ελληνοκύπριοι μαθητές και μαθήτριες θεωρούν το ίδιο αφού τους υποτιμούν και δεν πιστεύουν ότι ξέρουν να γράψουν στο διαγώνισμα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες δεν είναι καλοί στα Ελληνικά αλλά είναι καλοί στη Γυμναστική, στα Μαθηματικά, στα Αγγλικά και λιγότερο καλοί στη Γεωγραφία. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στην τάξη υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις μεταξύ μαθητών για Αθίγγανους μαθητές και μαθήτριες και από τις παρατηρήσεις φάνηκε ότι ισχύει αυτό σε μεγάλο βαθμό. Οι Ελληνοκύπριοι σχολιάζουν αρνητικά και χρησιμοποιούν ταμπέλες για τα Αθίγγανα κορίτσια και αγόρια.

Σημαντικό πόρισμα της έρευνας αποτελεί η εύρεση σχέσης ανάμεσα στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και συνέδρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σε κάποιους παράγοντες του ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών. Αυτό επισημαίνει την ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αντιμετωπίζουν σωστά τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και να προωθούν την ισότητα και τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση.

Πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία γι' αυτό και εισηγούνται κάποια μέτρα (τάξεις υποδοχής, επιμόρφωση, περισσότερες ώρες, ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, εκπαιδευτικού υλικού, βιβλίων, μείωση της ύλης) που θα τους βοηθούσαν στην εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη τους ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών εφαρμόζει δραστηριότητες που στόχο έχουν την καλλιέργεια της αποδοχής αλλά και του σεβασμού των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική συμπερίληψη ήταν κάτοχοι είτε μεταπτυχιακού είτε δεύτερου πτυχίου και είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ή συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο σημαντικότερος λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη μη χρήση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων είναι η έλλειψη χρόνου λόγω πίεσης για κάλυψη ύλης και δεύτερος πιο σημαντικός η επιμόρφωσή τους. Συνεπώς επιβάλλεται η μείωση της ύλης μαζί με την επιμόρφωσή τους ως τα πιο αναγκαία μέτρα που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς. Το πιο πάνω αποτέλεσμα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών συνάδει με τα αποτελέσματα από τις κλείδες αφού στις τάξεις δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιημένες δραστηριότητες ενώ μόνο σε μια περίπτωση πραγματοποιήθηκαν διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι δεν αντιμετωπίζονται κριτικά οι ρατσιστικές συμπεριφορές στην τάξη. Όμως, έρευνες που διεξήχθησαν στην Αυστραλία, δείχνουν ότι η έλλειψη διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να ευνοεί τις διακρίσεις και την ανάπτυξη ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι σε ορισμένους μαθητές, ιδιαίτερα τις περιόδους εκείνες που οι αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στα μέλη των εθνικών μειονοτικών ομάδων βρίσκονται σε έξαρση και βρίσκουν ευρεία αποδοχή (DET, 2000).

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τόσο από το ερωτηματολόγιο όσο και από τις κλείδες παρακολούθησης, επιβεβαιώνουν τη θεωρία της διασυναρμολόγησης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα από τις κλείδες παρακολούθησης υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θεωρία της διασυναρμολόγησης, αφού σε αρκετές από τις δηλώσεις της κλείδας παρακολούθησης φάνηκε να μην επηρεάζει το φύλο ή η εθνικότητα ξεχωριστά αλλά μαζί, άρα και οι δύο συνιστώσες συνεισφέρουν μαζί σε κάποια δήλωση. Έτσι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διασυναρμολογείται κάποιες φορές με το φύλο και την εθνικότητα των μαθητών και κάποιες φορές μόνο με την εθνικότητα των μαθητών. Η συμπεριφορά των μαθητών/τριών διασυναρμολογείται με τη διαφορετική εθνικότητα του

«Άλλου». Ακόμη, από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι σε κάποιες δηλώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάποιες ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα με τον ίδιο τρόπο. Συγκεκριμένα, φαίνεται να μην έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους οι Αθίγγανοι με τους Αραβόφωνους και τους Κούρδους και οι Ευρωπαίοι με τους Αγγλόφωνους. Δηλαδή σε αυτές τις δηλώσεις φαίνεται να υπάρχει διασυναρμολόγηση όσον αφορά στην ταυτότητα του μαθητή Ευρωπαίου και μη. Σύμφωνα με τη Yuval-Davis (2006) αυτό που είναι σημαντικό στη Διασυναρμολόγηση είναι να αναλυθούν πώς συγκεκριμένες θέσεις και ταυτότητες και πολιτικές αξίες κατασκευάζονται και αλληλοσχετίζονται και επηρεάζουν το ένα το άλλο σε συγκεκριμένες τοποθεσίες και συγκείμενα.

Στα σχολεία της Κύπρου έχουν τεθεί σε εφαρμογή τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα από το 2010. Όμως αυτό δεν πρέπει να εφησυχάζει κανέναν αφού όπως αναφέρει η Κουτσελίνη (2013), η διαδικασία ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να είναι ατέρμονη για να είναι και αποτελεσματική. Επιβάλλεται λοιπόν να λαμβάνονται συνέχεια αποφάσεις για όλες τις πτυχές που αφορούν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, τόσο στο μακροεπίπεδο από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και στο μικροεπίπεδο από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι διακηρυγμένοι σκοποί και στόχοι να υλοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι αποφάσεις αυτές, τονίζει η Κουτσελίνη (2001) πρέπει συνεχώς να αξιολογούνται και αν χρειαστεί, να αναθεωρούνται. Συμπέρασμα της παρούσας έρευνας αποτελεί και η ανάγκη για συνεχή αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να επιτευχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και να εκπληρώσουμε το στόχο της εκπαίδευσης για ισότητα ευκαιριών.

Όπως διαφαίνεται από την κυπριακή εμπειρία, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί την εκ νέου σύλληψη και αναδιάρθρωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, το κράτος πρέπει να κοινοποιήσει στα σχολεία συνεκτικές και ξεκάθαρα διατυπωμένες πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό των πολιτικών, μέσα από την ανάπτυξη διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Το περιεχόμενο τέτοιων πολιτικών και αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να βασίζεται σε μεθοδολογίες διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Πρέπει να δοθεί στους εκπαιδευτικούς ο χρόνος και τα εργαλεία ώστε να μπορούν να διεξάγουν έρευνα δράσης μέσα στα δικά τους πεδία.

Σύμφωνα με την Martin (1976), αν το παραπρόγραμμα είναι ακίνδυνο, το τι θα κάνουμε με αυτό δεν θα έχει πολλή σημασία. Όταν όμως το παραπρόγραμμα που εντοπίζεται δεν είναι ακίνδυνο, όταν ενσταλάζει αντιλήψεις, στάσεις, αξίες ή πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία είναι ανεπιθύμητα, είναι σημαντικό το πώς το αντιμετωπίζουμε. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όταν το παραπρόγραμμα που εντοπίζεται περιέχει επικίνδυνες μαθησιακές καταστάσεις πρέπει να προσπαθήσουμε να τις εξαλείψουμε. Ακόμη, η ίδια υποστηρίζει ότι όταν βρούμε το παραπρόγραμμα μπορούμε να το δείξουμε σε αυτούς που είναι προορισμένοι να είναι οι αποδέκτες. Το νόημα του να αποκτήσουμε συνείδηση του παραπρογράμματος δεν είναι να ενδυναμώσουμε αλλά να αποτρέψουμε την απόκτηση μαθησιακών καταστάσεων που ανήκουν σε αυτό. Χρέος μας είναι να εξαλείψουμε στο βαθμό που είναι επιτρεπτό το παραπρόγραμμα.

Εφαρμογές της Εργασίας σε Θεωρητικό, σε Μεθοδολογικό και σε Πρακτικό Επίπεδο

Με βάση τα αποτελέσματα της η εργασία συνεισφέρει σε τρεις τομείς: θεωρητικό, μεθοδολογικό και πρακτικό, όπως έχουν αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας.

Από θεωρητικής πλευράς, ενισχύεται η βιβλιογραφία του παραπρογράμματος στο πλαίσιο της ανάπτυξης προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, εμπλουτίζεται η βιβλιογραφία με την έρευνα του παραπρογράμματος σε σχολεία φοίτησης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Παρόλο που υφίσταται ευρεία κινητικότητα σε ό, τι αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του παραπρογράμματος από διαφορετικές οπτικές, όπως αυτό παρουσιάζεται σε διάφορες μελέτες, υστερεί η έρευνα σε ό, τι αφορά το ίδιο το παραπρόγραμμα στο χώρο διαμόρφωσης και λειτουργίας του, αλλά κυρίως η διασυναρμολόγησή του με τις ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες. Επίσης, ενισχύεται και η βιβλιογραφία με την έρευνα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιδιαίτερα όσον αφορά στην παιδαγωγική της ισότητας, στη μείωση της προκατάληψης και στην ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα όπως ορίζεται από τον Banks (2004).

Από μεθοδολογικής πλευράς, η εργασία προσφέρει μία κλείδα παρατήρησης και ένα ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για τη διερεύνηση του παραπρογράμματος σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Έτσι, η εργασία είναι σημαντική στον τομέα αυτό αφού υπάρχει έλλειψη εργαλείων στη διερεύνηση του θέματος και μάλιστα συγκεκριμένων εργαλείων για τη διερεύνηση του παραπρογράμματος σε σχολεία με μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία. Είναι σημαντικό ότι όσον αφορά το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών έχει επιβεβαιωθεί η δομή του μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης με όλους τους παράγοντές του να έχουν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας.

Ως προς το πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της εργασίας είναι χρήσιμα τόσο για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για την εκπαίδευση στην Κύπρο, την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων αλλά και στον τομέα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα και τις δυσκολίες που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν καθημερινά με την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στην τάξη χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα διδασκαλίας αλλά και τις εισηγήσεις τους από την παρούσα έρευνα για αποτελεσματικότερη συμπερίληψη, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να θέσουν σε συζήτηση νέες πολιτικές στον τομέα αυτό ούτως ώστε να επιτευχθεί η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Λόγω της μεγάλης εισροής παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία της Κύπρου είναι σημαντικό να επιμορφωθούν και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ήδη στα σχολεία ώστε να αποδυναμωθεί το παραπρόγραμμα και να ενισχυθεί η ισότητα στην εκπαίδευση. Επίσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποβάλουν αρνητικές αντιλήψεις που μπορεί να έχουν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, να εργάζονται για τη συμπερίληψη όλων των παιδιών και να αντιμετωπίζουν κριτικά καθετί που συμβαίνει στην τάξη.

Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής από τις παρατηρήσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, προήλθαν από εκπαιδευτικούς ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου με μετανάστες μαθητές/τριες που δεν επιλέχθηκαν τυχαία. Άρα, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί αν ισχύουν τα ίδια αποτελέσματα όταν τα δεδομένα προέρχονται από: (i) τυχαία δειγματοληψία, (ii) εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου με μετανάστες μαθητές/τριες άλλων χωρών, (iii) αν οι παρατηρήσεις γίνονταν σε περισσότερα σχολεία όπου φοιτούν μετανάστες μαθητές/τριες για να είναι πιο γενικεύσιμα τα αποτελέσματα της έρευνας ή ακόμα (iv) η έρευνα μπορούσε να διεξαχθεί και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ακόμη, τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας προήλθαν και από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστούν με ποιο τρόπο ενισχύονται τα αποτελέσματα της εργασίας με δεδομένα μαθητών από συνεντεύξεις ή από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου μαθητών/τριών. Οι συνεντεύξεις θα αποκάλυπταν με περισσότερη λεπτομέρεια ατομικές εμπειρίες και σκέψεις των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, αξίζει να διερευνηθεί το πώς νιώθουν τα παιδιά από μια κουλτούρα, πώς η κουλτούρα τους μπορεί να επηρεάσει τις εμπειρίες τους στο σχολείο και αν τους αρέσει ή όχι το σχολείο στο οποίο φοιτούν. Έτσι θα εξασφαλιζόνταν δεδομένα από περισσότερες πηγές. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να

μελετηθούν σε μελλοντικές έρευνες οι συμπεριφορές των μαθητών στα διαλλείματα. Αυτά τα αποτελέσματα πιθανόν να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής.

Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα της εργασίας προήλθαν από δεδομένα μιας χρονικής στιγμής. Για αυτό, θα ήταν ενδιαφέρον να επανεξεταστεί η ισχύς των αποτελεσμάτων με βάση διαχρονικές μετρήσεις στο ίδιο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι παρακολουθήσεις έγιναν από ένα άτομο μόνο. Για το λόγο αυτό, θα μπορούσε να γίνει επανάληψη της έρευνας με δύο ερευνητές να παρακολουθούν ώστε να επιτευχθεί έλεγχος των μελών.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΣΑΒΒΑ

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αβδελά, Ε. Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: ‘εμείς’ και οι ‘άλλοι’, στο Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.) “*Τί είναι η πατρίδα μας;*” *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997α, σελ.49-72.
- Ανθόπουλος, Μπ.,(1998), Πληροφόρηση και ρατσισμός, *Θέσεις*, 63, 89-114.
- Apple, W. M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μετάφραση: Τάσου Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη.
- Apple, W. M. (1990). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μετάφραση: Τάσου Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη.
- Ασκούνη, Ν. (2001). “Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης” στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Β’: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. σσ.67-110.
- Βασιλείου, Σ. (2005). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2003). *Μη λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή. Άσκηση με Μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης Α.: (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π., (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2000) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30.
- Γκότοβος Α., (1983), Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, «*Δωδώνη*», *Επιστημονική επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12,199-234.
- Γκότοβος, Ε. Α., (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2008). *Ideologies of Identity: Teachers’ Views on Diversity Maintenance through Greek School*. Paper presented at the Council of Europe 2nd Consultation Table “Teacher Competencies on Diversity Education”, 5-6 June 2008, Nicosia, Cyprus.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. “Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης”, στο Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.) “*Τί είναι η πατρίδα μας;*” *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997, 72-106.
- Δραγώνα, Θ. (2007). Οικογένεια και σχολείο. Στο Α. Ανδρούτσου (επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακλήθηκε από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών για το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την προστασία των μειονοτήτων και τις πολιτικές κατά των διακρίσεων σε μια διευρυμένη Ευρώπη*. (2006/C 229/09). Retrieved 8 November 2011, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006AR0053:EL:NOT>.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (Βρυξέλλες, 3.7.2008). *Πράσινη Βίβλος: Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ*. {SEC(2008) 2173} Ανακλήθηκε 8 Νοεμβρίου 2011, από <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:EL:PDF>

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (July 2008). Παιδιά μεταναστών και εκπαίδευση: μια πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ. Ανακλήθηκε 8 Νοεμβρίου 2011, from <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1092&format=HTML&aged=0&language=EL&guiLanguage=en>.
- Ηλία, Ι., Βλάμη, Σ. και Λουκαΐδης, Κ. (2009). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας στη δημοτική εκπαίδευση*. Ανακλήθηκε στις 25 Οκτωβρίου, 2011 από http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/12_Ilia_Vlami_Loukaidis.pdf
- Ιορδανίδου, Κ. (2007). *Απόψεις και Προσδοκίες Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Επίδοση, τη Συμπεριφορά και τις Μελλοντικές Επιλογές των Μαθητών και των Μαθητριών του Ελληνικού Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κανταρτζή, Ε. (1992). Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων. *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 107-114.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-44.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουλουμπαρίτση Α. & Καβουρή Π. (1993). Πώς υλοποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62-69.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία: K & A Lythrododas Press Ltd.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοιες, προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές Σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Στο Γεωργίου, Στ.: Κυριακίδης, Λ. & Χρίστου, Κ. (Εκδ.) *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 58-69.
- Λέριαν, Γ. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). Αναλυτικά Προγράμματα και Έρευνα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 117, 42-48.
- Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών "Η Γλώσσα μου" του δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση. *Γλώσσα*, 32, 45-61.
- Μάγος, Κ. (2002). *Η μέθοδος Project, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακλήθηκε στις 10 Αυγούστου από: www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; *Στα Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τόμος Ι, σελ. 360-370.
- Μάγος, Κ. (2013). Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 199-222.

- Μάγος, Κ., Ρουσσάκης, Γ., & Κούκκου, Ν. (2000). Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (μέθοδος project). Στο Π. Χαραμής (Επιμ.) *Σχολείο χωρίς σύνορα. Βιβλίο του καθηγητή/της καθηγήτριας*, Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ - ΟΕΔΒ, 55-68.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Μαρμαρινός, Ι. (1983). Το παράλληλο πρόγραμμα, *Φιλολογική*, 6, 367.
- Μαρμαρινός, Γ. (1984). *Το Παραπρόγραμμα*. Αθήνα.
- Μαρμαρινός, Ι. (1992). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Μαρτίδου-Φορσιέρ, Δ. (2003). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο: Η παρούσα κατάσταση στα σχολεία. *Παρουσία*, 33-43.
- Ματσαγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73, 74-81.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδου, Μ. (2003). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο, *Παρουσία*, 13, 33-44.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: THEOPRESS LTD.
- Πάσουλα, Ε. (2004). Ατυπο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Κουλτούρα και Ήθος του σχολείου και παραπλήσιοι όροι: προσεγγίσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 98-106.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Σαββίδου, Τ. (1996). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 86, 35-46.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και Πράξη στον επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Νέα Παιδεία*, 71, 118-134.
- Σιμόπουλος, Γ. (2008). Τα σχέδια εργασίας σε ένα σχολείο για όλους. Στο *Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο, Ένα σχολείο για όλους*, Λαύριο: Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Νήσος.
- Taguieff, P.A., (1998). *Ο ρατσισμός*, Σπανός Γ. (μτφ.), Αθήνα: Εκδ. Dominos.
- Τριμικλιώτης, Ν. (2001). *Τα προβλήματα από τη φοίτηση των Ποντίων στη δημοτική εκπαίδευση: προκαταρκτική έρευνα και έκθεση*. Λευκωσία: Σύνδεσμος Κοινωνιολόγων Κύπρου.
- Τριάρχη - Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Τσιρώνης Χ., (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. *Ετήσια Έκθεση Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού*. (2010). http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/pdf/Annual_report_2010_GR.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα σχολεία της Ελληνοκυπριακής Κοινότητας*. http://www.nap.pi.ac.cy/files/genika/keimeno_epitropis_analytiko_programma.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού & Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*. (2017). Ανακλήθηκε στις 10 Αυγούστου 2017 από: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού & Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*. (2017). Ανακλήθηκε στις 10 Αυγούστου 2017 από: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/skopo_i_stochoi.html.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού & Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Κείμενο πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο*

- κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. (2017). Ανακλήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2017 από: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp5477b>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997) 'Τι είν' η πατρίδα μας;' *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φρόση, Λ. (2000). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων, *Σχολείο, Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Στις πύλες του εξευρωπαϊσμού: Κυπριακή διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτικές πεποιθήσεις και προκλήσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 42-61.

Ξενόγλωσσες

- Aaronsohn, E., Carter, C., & Howell, M. (1995). Preparing monocultural teachers for a multicultural world: Attitudes toward inner-city schools. *Equity & Excellence in Education*, 28(1), 5-9.
- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear or to comply to? *Paper presented at the innovations in higher education conference*, September 2, Helsinki.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R., (2000). 15 Miscoceptions about Multicultural Education, *Focus on Elementary*, 12(3).
- Angelides, P., Stylianou, T. and Leigh, J. (2003). Forging a multicultural education ethos in Cyprus: reflections on policy and practice, *Intercultural Education*, 14(1), 57-66.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2004). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation? *Intercultural Education*, 15, 307-315.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2004). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation?. *Intercultural Education*, 15(3), 307-315.
- Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of the Work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Apple, M., W. and King, N. (1977). What do schools teach. *Curriculum Inquiry*, 4, 341-358.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27-40.
- Apple, M.W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Applebaum, B. (2005). In the name of morality: Moral responsibility, whiteness and social justice education. *Journal of Moral Education*, 34(3), 277-290.
- Baca Zinn, M., & Thornton Dill, B. (1996). Theorizing difference from multiracial feminism. *Feminist Studies*, 22, 321-331.
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: characteristics and goals, in: J. A. Banks & C. A. McGee-Banks (Eds), *Multicultural education. Issues and perspectives* (Boston, Allyn & Bacon), 2-26.
- Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Banks, J. A. (1998). Curriculum transformation. In: J. A. Banks (Ed) *An Introduction of Multicultural Education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In Banks J. & Banks C. (2001) (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (Fourth ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Banks, J. (2003). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks M. (2004). Becoming a cross-cultural teacher C.F. Diaz (Ed.), *Multicultural education for the 21st century*, New York: Longman, (2004), pp. 171-183.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2001). *Multicultural education: issues and perspectives*. 4th ed: John Wiley.
- Banks, J. A., & McGee, C. A. (Eds.). (2001b). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. and C. A. McGee Banks (Eds) (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley.
- Banks, J. A. & Banks C.A. McGee (2001). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, New York: John Wiley and Sons.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. (pp.9-32). New York: Routledge.
- Becker, H., (1970). *Sociological Work – Method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Chicago Press.
- Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E.C. & Strauss, A.L. (1961). *Boys in White*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bennett, C. (1995). *Comprehensive multicultural education: theory and practice* (3rd ed), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Sixth Edition. London: Allyn & Bacon Publishers, Inc.
- Bhabha, H. K. (1995). Signs taken for wonders. In: B. Ashcroft, G. Griffins & H. Tiffin (Eds) *The Identity*. London: Sage Publications.
- Billings, J. C. (1990). Teaching values by example. *The Education Digest*, 56 (4), 66-68.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S. (1972). Innocence in education. *School Review*, 80, 343.
- Booker, K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Borich, G. (1999). *Effective teaching methods*. Colom- bus, Ohio: Merrill Pumblishing Company.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverley Hills: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.

- Brophy, J., & Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Brophy, J., & Good, T. (1970). Teachers' communication of differential expectations for childrens' classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365–374.
- Callon, M. (1986). Some Elements of a Sociology of Translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay, in J. Law (Ed.) *Power, Action and Belief*, (pp. 196-223), London: Routledge & Kegan Paul.
- Carr, P., & Klassen, T. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1), 67–81.
- Castagno, A. E. (2009). Making Sense of Multicultural Education: A Synthesis of the Various Typologies Found in the Literature. *Multicultural Perspectives* 11(1), 43-48.
- Center for Womens' Global Leadership. (2001). *A Women's Rights Approach to the World Conference Against Racism*, at www.cwgl.rutgers.edu/globalcenter/policy/gcpospaper.html.
- Clarke S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Cogan, J. J., & Pederson, P.V., (2001). The development of civic values: case study of the United States of America. *International Journal of Educational Research*, 35(1), 61-76.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Colangelo, N., Dustin, D. & Foxley, C.H. (1985). *Multicultural Nonsexist Education*. Dubuque, IA: Hunt.
- Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Toronto: OISE Press.
- Cooke O' Dowd, S. (2014). *SIRIUS Policy Briefs: Recommendations for successful policies on migrant education*. Retrieved from: <http://www.sirius-migrationeducation.org/implementing-policies-and-networking/> (02/11/16).
- Cooper, H. M., Baron, R. M., & Lowe, C. A. (1975). The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 67(2): 312–319.
- Cornbleth, C., & Waugh, D. (1995). *The great speckled bird: Multicultural politics and education policymaking*. New York: St. Martin's Press.
- Council of Europe. (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. Athens November 2003. http://www.storicamente.org/04_comunicare/giorda/intercultural-education1.pdf.
- Council of Europe. (2008). *Teachers Education. Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Survey's report on initial education of teachers on socio-cultural diversity*. Retrieved 8 November 2011, from http://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Source/Volume_1_En.pdf.
- Council of Europe. (2011). *European Commission Against Racism and Intolerance*. ECRI Repot on Cyprus. ECRI Secretariat Directorate General of Human Rights and Legal Affairs. www.coe.int/ecri.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Davies, L. & Meighan, R. (1975). *A Review of Schooling and Sex Roles with Particular Reference to the Experience of Girls in Secondary Schools*, in R. Meighan and J. Doherty (eds) (1975), pp.165-172.

- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. et al. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of south Australian secondary schoolstudents: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29, 495-513.
- Delgado, R., and Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory*. New York: New York University Press.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280–298.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Denzin, N. N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- DET, (2000). *Racism. No way! A guide for Australian Schools, Conference of Education Systems Chief Executive Officers*, Department of Education and Training, Australian, NSW.
- Directorate General for the Internal Policies of the Union (2008). *Intercultural Education in schools. A comparative study*. Brussels: European Parliament.
- DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Maryland: Rowman & Littlefield Publisher Inc.
- Driver, G. (1980). *Beyond Underachievement*. London: Commission for Racial Equality.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Eggleston, J. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*. Routledge.
- EQUAL - DP Equality and Solidarity for Asylum Seekers – Guarantee for Employment and Freedom (2010). *Practical examples – Asylum seekers*. Retrieved 4 October, 2010 from: http://ec.europa.eu/employment_social/equal/practical-examples/asyl-06-cyequality_en.cfm.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften, Die Brücke, in: G. Nikolaou (Ed.) (2000) *Education of foreign students* (Athens, Greek Letters), 130–132 (in Greek).
- European Commission. (February 2008). *Eurobarometer. Discrimination in the European Union. Perceptions and experiences of discrimination in the areas of housing, healthcare, education, and when buying products or using services*. Retrieved 8 November 2010, from http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_232_en.pdf.
- European Commission (2008). *Migration and Mobility: Challenges and Opportunities for EU education systems*. Retrieved 8 November 2011, from http://europa.eu/education/school21/com423_en.pdf.
- European Commission, (2015). Informal meeting of European Union Education Ministers, 'Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education', 2015. Retrieved 11 December, 2016 from: https://ec.europa.eu/commission/sites/cwt/files/dp_mobilisation_europeenne_20150317.pdf.
- European Commission, (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission Written by Public Policy and Management Institute (PPMI)*. Retrieved 12 December, 2017 from: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>.

- European Commission. (2017). Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission. Written by Public Policy and Management Institute (PPMI). EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Retrieved 12 December, 2017 from: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>.
- European Parliament and Council of the European Union (2006). Decision No. 1983/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 concerning the European year of intercultural dialogue. Brussels: Official Journal of the European Union (L 412/44). Retrieved 12 December, 2017: from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:32006D1983&qid=1496789580335>.
- Eurydice. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to foster: Communication with immigrant families, heritage language teaching for immigrant children*. European Commission.
- Fenwick, W., E. (1988). *Curriculum Auditing*. United States of America: Technomic Publishing Co.
- Flessa, J. (2009) Urban school principals, deficit frameworks, and implications for leadership. *Journal of School Leadership*, 19(3): 334-373.
- Foster, M. (1997). Black teachers on teaching. New York: The New Press Foucault, M. (1988). In: L.D. Kritzman (Ed.) *Michael Foucault: politics, philosophy and culture*. New York: Routledge.
- Fox, W. & Gay, G. (1995). Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 64-82.
- Fried-Booth, L.D. (2002). *Project Work* (Resource book for Teachers), Oxford: Oxford University Press.
- Gatto, J. T. (2002). Dumbing Us Down. *The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Canada: New Society.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Ghosh, R. (2008). *Racism: A Hidden Curriculum*. Education Canada. *Canadian Education Association*. 48 (4), 26-29.
- Gibson, M. (1976). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 7-18.
- Gillborn, D.A. (1988). Ethnicity and educational opportunity: case studies of West Indian male-white teacher relationships, *British Journal of Sociology of Education*, 9, 371-385.
- Gillborn, D. (1990). *Race Ethnicity and Education: teaching and learning in multi-ethnic schools*. London: Unwin Hyman.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools: theory, policy, practice*. Buckingham: Open University.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* New York: Routledge.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann.
- Gobbo, F., Ricucci, R., & Galloni, F. (2009). *Inclusion and education in European countries*. INTMEAS Report for contract – 2007-2094/001 TRA-TRSP0. DOCA Bureaus.
- Gomez, M. L. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching diverse children: A review with implications for teacher education and practice. *Journal of Negro Education*, 63, 459-474.

- Govaris, C. & Kaldi, S. & Lolakas, S. (2010). Exploring the relationship between self esteem and school achievement of students with immigrant background and native students in the Greek Primary School. In C.Govaris & S. Kaldi (Eds.) *The educational challenge of cultural diversity in the international context* (191-208). Munster: Waxmann.
- Grant, C. (1985). Race-gender status, classroom interaction, and children 's socialization in elementary school. In L. Wilkinson & C. Marrett (Eds.), *Influences in classroom interaction*. New York: Academic Press.
- Grant, C. A. and Sleeter, C. E. (2005). Race, class, gender, and disability in the classroom. In: J.A. Banks and C. A. Banks (Eds.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gregoriou, Z. & Christou, G. (2011). The dubious gift/debt of integration: Patriarchal regimes, ethnicity and sexuality in the school lives of migrant girls in Cyprus. In Mediterranean Institute of Gender Studies (MIGS) (Ed) *Young Migrant Women in Secondary Education. Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*. (p. 21-57).Cyprus: University of Nicosia Press.
- Gregoriou, Z. (2010). *Policy analysis report*. Cyprus. Retrieved 24 June, 2011 from: <http://gemic.eu/wp-content/uploads/2009/04/cyprus-wp3.pdf>.
- Gundara, J. (1986). Education for a Multicultural Society. In Gundara, J., Jones, C., and Kimberley, K. (eds), *Racism, Diversity and Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Guttmann, J., & Bar-Tal, D. (1982). Stereotypic perceptions of teachers. *American Educational Research Journal*, 19(4), 519–528.
- Hadjitheodoulou-Loizidou, P. and Symeou, L. (2007). Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 63-72.
- Hajisoteriou, C. (2009). 'Europeanising' Cypriot intercultural education: A policy process of simulation?. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 1-14.
- Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483.
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures of Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(1).
- Hajisoteriou, C. (2011). Listening to the wind of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2011.605473, 1-19.
- Hale-Benson, J. (1982). *Black children: Their roots, culture, and learning styles*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hammersley, M., and Woods, P., eds. (1984). *Life in school: Sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harcum, E. R., & Rosen, E. F. (1992). Perception of human dignity by college students and by direct-care providers. *The Journal of Psychology*, 126(1), 27-36.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. (1978). Power and the Pracurriculum. In C. Richards (Ed). *Power and the Curriculum*. Driffield: Nafferton Books.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist theories of education, *British Journal of Sociology of Education*, 3,107-126.

- Hargreaves, A. (1995). Renewal in the age of paradox. *Educational Leadership*, 52(7), 14-19.
- Henze, R., Lucas, T., & Scott, B. (1998). Dancing with the monster: Teachers discuss racism, power, and white privilege in education. *The Urban Review*, 30, 187–210.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140.
- Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher-training courses in the north of the Netherlands, *Intercultural Education*, 13(2), 183-199.
- Hohmann, M., (1983). Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Bestands-aufnahme, in: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*.
- Huss-Keeler, R. L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13, 171–182.
- iEARN, (2008). 2007-08 iEARN Project Book, Retrieved 10 August 2008 from: <http://www.earn.org/projects/projectbook.html>.
- Illich, I. (1978). In lieu of education. In I. Illich *Toward a History of Needs: Essays*. New York: Bantam, 68-92.
- Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R. (2011). One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413-426.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jay, M. (2003). Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3-9.
- Johnson, L., & Selkirk, Z. (1998). Boys versus girls: Gender discrimination in the public schools. *New York Amsterdam News*, 89(39), 22-23.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge, in M.F.D. Young (Ed.) *Knowledge and Control*. London: Collier-MacMillan.
- Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum: Theory and Practice* (4th Edition). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kelly, A., Baek, J. Y., Lesh, R. A., & Bannan-Ritland, B. (2008). Enabling innovations in education and systematizing their impact. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (pp. 3 - 18). New York: Routledge.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Philadelphia: Open University Press.
- King, J. (2004). Culture-centered knowledge: Black studies, curriculum transformation, and social action. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Koutselini, M. (2012). Textbooks as mechanisms of teachers' socio-political and pedagogical alienation. In H. Hickman, & B. J. Porfilio (Eds.), *The New Politics of the Textbook: A Project of Critical Examination and Resistance*. U.S.A.: Sense Publishers.
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2009a). The role of TV representations on the 'Women and knowledge' issue: the case of Cyprus. International Forum of Mediterranean Women: Women and Knowledge in the Mediterranean Region, *Isis Centre for Women and Development*, Palais des Congrès, Fes, Morocco.
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2009b). Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) *Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education* (pp. 237 – 244) (CD-ROM). London: CiCe Publication.

- Koutselini, M., Agathangelou, S., & Savva, S. (2009). Genders' profile in private and public life in the Mass Media of Cyprus VS Gender mainstreaming in EU. In L. Neophytou (Ed.), *Proceedings from the International Conference Citizenship Multiculturalism Cosmopolitanism*, Vol. 1 (pp. 361 – 376). Nicosia: POLIS Citizenship Association.
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2008). The informal curriculum on Gender Identity. In A. Ross and P. Cunningham (Eds.). *Proceedings of the tenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation* (pp. 531 – 540) (CD-ROM). London: CiCe Publication.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Crown.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: the school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Ladson-Billings, G. (1991), Beyond multicultural illiteracy, *Journal of Negro Education*, 60(2), 147-157.
- Lancy, D. (1993). *Qualitative Research in Education: An introduction to the major traditions*. New York: Longman.
- Langhout, R. D. & Mitchell, C. A. (2008). Engaging Contexts: Drawing the link between Student and Teacher Experiences of the Hidden Curriculum, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 593-614.
- Lasonen, J. & Lestinen, L. (eds.) (2003). *UNESCO Conference on intercultural education: Teaching and learning for intercultural understanding, human rights and a culture of peace*. Conference Proceedings. Jyväskylä Finland: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Latour, B. (1988). *The Pasteurisation of France*. Cambridge: Harvard University Press.
- Leigh, J. & Ktoridou, D. (2001). A comparative-culture view of human behavior for freedom through multicultural education. *International Journal of Communication*, 11(1), 169– 185.
- Leung, C. (2013). The 'social' in English Language Teaching: Abstracted norms versus situated enactments. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2, 283– 313.
- Lightfoot, S. L., (1983). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Luchtenberg, S. (2004). *Migration, Education, and Change*. New York: Routledge.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: reproduction in Education, a reappraisal*. London: Falmer Press.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, Gifted and Black*. Buckingham: Open University Press.
- Major, E. M. & Brock, C. H. (2003). Fostering positive dispositions toward diversity: Dialogical explorations of a moral dilemma. *Teacher Education Quarterly*, 30(4), 7-26.
- Manning, M. L. (1995). Understanding culturally diverse parents and families. *Equity and Excellence in Education*, 28, 52-57.
- Margolis, E. (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Martin, J. R., (1976). What Should we Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools. An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Second Edition. N.Y. Longman.
- McLaren, P. (1995). White terror and oppositional agency: Toward a critical multiculturalism. In C. E. Sleeter & P. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: State University of New York Press.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview Press.

- McNeil, J. (1985). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little, Brown & Company.
- McRobbie, A. (1978). *Working-class girls and the culture of femininity*, in *Women's Studies Group, Women take Issue*. London: Hutchinson.
- Mediterranean Institute of Gender Studies (MIGS). (2011). *Young Migrant Women in Secondary Education. Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*. University of Nicosia Press.
- Meighan, R. (1986). *A Sociology of Educating*. London Cassell Educational.
- Miller, C. M. L., and M. Parlett. (1974). *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Ministry of Education and Culture. (2004). *National report in education*. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture. (2005). *National report in education*. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture. (2007). *National report in education*. Nicosia: Ministry of Education and Culture.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: evidence and practice*. London: Sage.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. Gonzalez, E.J. & Chrostowski, S.J. (2004). TIMSS 2003.
- Nastasi, B. K., & Schensul, S. L. (2005). Contributions to qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology, 43*(3), 177-195.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Curriculum Studies, 19*(4), 317-328.
- Newman, W. (1973). *American Pluralism: A Study of Minority Groups and Social Theory*. New York: Harper and Row.
- Nias, J., (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research, 13*(4), 391-402.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.
- OECD. (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. Retrieved 12 August 2017 from: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Olmedo, I. M. (1997) Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Journal of Teaching and Teacher Education, 13*, 245–258.
- Opfer, V. D. (2006). Evaluating equity: A framework for understanding action and inaction on social justice issues. *Educational Policy, 20* (1), 271-290.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational Research, 3*, 307-332.
- Panayiotopoulos, C. & Nikolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study, *Intercultural Education, 18*(1), 65-79.
- Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review, 20*(2), 51-78.
- Papanastasiou and Koutselini, (1999). In J. Torney-Purta, J. Amadeo(Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 161-179).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Persell, C. H. (1993) Social class and educational equality. In A. Banks and C. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (2d ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Petrou, A., Angelides, P. & Leigh, J. (2009). Beyond the difference: From the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439-448.
- Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to 'Europe'. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199-223.
- Porcher, L. (1989). Glanz un Elend des Interkulturellen, In: Hohmann, M., Reich, H. Ein Europa fuer Minderheiten und Mehrheiten, Waxmann, N.Y.
- Portelli, J. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358.
- Prihadi, K., Hairul, N. I., & Hazri, J. (2010). Students' Self-Esteem and their Perception of Teacher Behavior: A Study of Between-Class Ability Grouping. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 707-724.
- Ramsey, P. G. & Williams, R. L. & Vold, E. B. (2003). *Multicultural education: a source book* (2nd edn) London: Routledge-Falmer.
- 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). New York: MacMillan.
- Risman, B.J. (2004). Gender as a social structure: theory wrestling with activism. *Gender & Society*, 18, 429-450.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rosenthal R. – Jacobson L., (1968). *Pygmalion in the Class room. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York: Rinehart-Winston.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2(4), 391- 402.
- Sari, M, & Doganay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Educational Sciences: Theory and Practice* 9(2), 925-940.
- Scarth, J. 1987. "Teaching to the exam?: the case of the Schools Council History Project". In *GCSE: examining the new system*, Edited by Horton, T. London: Harper & Row.
- Schimmel, D. (1997). School rule-making and citizenship education. *Education Digest*, 63 (3), 40-45.
- Schnapper, D. (1991) La France de l'integration. *Sociologie de la nation en 1990*, in: G. Nikolaou (Ed.) (2000) *Education of foreign students* (Athens, Greek Letters), 145.
- Sharp, R. (1980). *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shields, A. S. (2008). Gender: An Intersectionality Perspective. *Sex Roles*, 59, 301-311.
- Shore, R. (1998). Personalising the school environment. *Thrust for Educational Leadership*, 28(1), 30-32.
- Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights, *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
- Slack, Jennifer Daryl. (1996). *The theory and method of articulation in cultural studies*. In Stuart Hall: Critical Dialogues in cultural studies, ed. David Morley and Kuan-Hsing Chen. New York: Routledge.
- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141-148.
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: State University of New York Press.

- Sleeter, C. E., και Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 287-293.
- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Spender, D. & Spender, E. (Eds) (1980). *Learning to Lose: sexism and education*. London: Hutchinson.
- Stanworth, M. (1981). *Gender and Schooling*. London: Hutchinson.
- Statistical Services of the Republic of Cyprus (2001). *Population and social conditions-census-2001*, Nicosia: Cyprus Statistical Services.
- Stone, M. (1981). *The Education of the Black Child in Britain*. London: Fontana.
- Sturman, A. (1999). Case Study Methods. In: J. Keeves & G. Lakomski (eds.) *Issues in Educational Research* (2nd). Oxford: Pergamon.
- Theodorou, E. (2010). 'Children at our school are integrated. No one sticks out': Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. DOI: 10.1080/09518398.2010.509118.
- Theodorou, E. (2014). Constructing the Other: Politics and Policies of Intercultural Education in Cyprus, in Vega, L. (Ed.) *Empires, Post-Coloniality and Interculturality*, Sense Publishers, 251-272.
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is "involved"? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
- Tomlinson, S. (1998). New inequalities? Educational markets and ethnic minorities. *Race, Ethnicity and Education*, 1(2), 207-224.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw - Hill Inc.
- Triandis, H.C. (1997). Towards pluralism in Education. In: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. (Eds). (1997). *Multicultural Education: problems and perspectives*. Athens: Ellinika Grammata.
- Trimikliniotis, N. (2001). The location of Cyprus in the southern European context: Europeanisation or modernization. *The Cyprus Review*, 13(2), 47-73.
- Trimikliniotis, N. and Fulias-Souroulla, M. (2006). Mapping of policies affecting female migrants and policy analysis: the case of Cyprus. Working paper No 11, WP-1. *Integration of female immigrants in labour market and society. Policy assessment and policy recommendations*. European Commission: A 6th Framework Programme.
- Walsh, P. (1997). *The Curriculum: Content, design and development*. London: University of London.
- Williams, M. M. (1993). Actions speak louder than words: What students think. *Educational Leadership*, 51(3), 22-23.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. London: Saxon House.
- Willis, P. (1981). The class significance of school counter-culture, in R. Dale, G. Esland, R.Fergusson & M. MacDonald(Eds) *Education and the State*, Vol.1. Lewes: Falmer Press.
- Woods, P., (1981). *Schools, teachers and teaching*. New York: Routledge.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage Publishing.

- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 1.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M., and Whitty, G. eds. (1977). *Society, State and Schooling: Readings on the Possibilities for Radical Education*. Brighton: Falmer Press.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Womens' Studies*. 13, 193-209.
- Zembylas, M. (2010). Greek- Cypriot Teachers' Constructions of Turkish-Speaking Childrens' Identities: Critical Race Theory and Education in a Conflict-ridden Society. *Ethnic and Racial Studies*, 1372-1391.
- Zembylas, M., Michaelidou, A. and Afantinou-Lambrianou T. (2010). Greek Cypriot dolescent attitudes toward immigrants and 'enemy-others' in the context of an ethnic conflict. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 5-39.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Μέσα συλλογής δεδομένων

ΣΥΛΒΑΝΑ ΣΑΒΒΑ

Κλείδα παρατήρησης

Ημερομηνία: Ώρα:..... Τάξη:..... Αριθμός μαθητών/ τριών:.....

Αριθμός Αλλόγλωσσων μαθητών/ τριών:..... Αριθμός Τουρκόφωνων/ Αθίγγανων μαθητών/ τριών:.....

Μάθημα:..... Θέμα:.....

1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος		
2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά
β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα		
3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία		
4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία		
5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια		
1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος		
2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά
β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα		
3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία		
4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία		
5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια		

1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος		
2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά
β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα		
3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία		
4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία		
5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια		
1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος			1	Λόγος		
2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά	2.	Υποτιμητικά μηνύματα	Λεκτικά	Μη Λεκτικά
β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα			β)	Θετική ανατρ./μηνύματα		
3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία			3	Απειθαρχία		
4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία			4	Συνεργασία		
5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια			5	Αρνητικά Σχόλια		

Σχόλια:

ΣΥΛΒΑΝΑ ΣΑΒΒΑ

Κλείδα παρατήρησης

Ημερομηνία: Ώρα:..... Τάξη:..... Αριθμός μαθητών/ τριών:.....

Αριθμός Αλλόγλωσσων μαθητώντριών:.....Αριθμός Τουρκόφωνων/ Αθίγγανων μαθητών/ τριών:.....

Μάθημα:.....Θέμα:.....

Μέρος Α'

	Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση		Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση		Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι)		Κούρδοι		Ευρωπαίοι		Αγγλόφωνοι		Σχόλια / Συχνότητα
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
α) Λεκτική Επικοινωνία													
1. Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα είναι: α) υποτιμητικά (π.χ. μη μιλάς, δεν ξέρεις) β) ενθαρρυντικά (μπράβο, συνέχισε, πολύ καλή προσπάθεια)													
2. Ο / Η εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στα.....													
3. Ο/ Η εκπαιδευτικός κάνει προσπάθειες να αποδομήσει τυχόν στερεότυπα των παιδιών για άτομα με διαφορετική εθνικότητα από τη δική τους.													
4. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές χρησιμοποιούν ταμπέλες, χαρακτηρισμούς για άλλους μαθητές.													

	Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση		Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση		Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι)		Κούρδοι		Ευρωπαίοι		Αγγλόφωνοι		Σχόλια / Συχνότητα
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
5. Ο / Η εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές.													
6. Ο / Η εκπαιδευτικός κάνει αρνητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους μαθητές.													
7. Ο / Η εκπαιδευτικός δε σχολιάζει τις απαντήσεις των.....													
8. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές σχολιάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των..... στο μάθημα.													
9. Ο/ Η εκπαιδευτικός σχολιάζει αρνητικά τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα.													
β) Μεθοδολογία													

	Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση		Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση		Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι)		Κούρδοι		Ευρωπαίοι		Αγγλόφωνοι		Σχόλια / Συχνότητα
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
10. Ο / Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μεικτών ομάδων μαθητών.													
11. Ο/ Η εκπαιδευτικός αγνοεί τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα.													
12. Ο / Η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές δίνοντας ανατροφοδότηση σταπαιδιά.													
γ) Κίνητρα μάθησης													
13. Ο / Η εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές.													
14. Ο / Η εκπαιδευτικός έχει α) ανεκτική β) υποβοηθητική γ) αυταρχική- επιθετική στάση απέναντι σταπαιδιά.													
15. Ο / Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει ταπαιδιά.													
δ) Σχέσεις μεταξύ των μαθητών													

	Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση		Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση		Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι)		Κούρδοι		Ευρωπαίοι		Αγγλόφωνοι		Σχόλια / Συχνότητα
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
16. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές συνεργάζονται με μαθητές.													
17. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες περιφρονούν/ περιγελούν τους συμμαθητές τους με διαφορετική εθνικότητα.													
ε) Πειθαρχία													
18. Το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οιμαθητές.													
19. Ο/ Η εκπαιδευτικός κάνει παρατηρήσεις στουςμαθητές.													
20. Ο/ Η εκπαιδευτικός επιλύει διαφορές μεταξύ Ελληνοκυπρίων και μαθητών.													
ζ) Σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών													
21. Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των μαθητών.													
22. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ένταση στη φωνή της όταν μιλά με τους.....													

	Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση		Ελληνοκύπριοι με υψηλή επίδοση		Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι)		Κούρδοι		Ευρωπαίοι		Αγγλόφωνοι		Σχόλια / Συχνότητα
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
η) Το φυσικό περιβάλλον													
23. Ποιοι μαθητές χρησιμοποιούν τα υλικά και τον εξοπλισμό της τάξης.													
24. Ποια παιδιά συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος.													

Μέρος Β'

	Ναι	Όχι	Σχόλια
1. Η τάξη παρουσιάζει εικόνες των παιδιών, των οικογενειών τους, και περιλαμβάνει υλικά που σχετίζονται με το υπόβαθρο και τις εμπειρίες τους (π.χ. εικόνες από γνωστά μέρη);			
2. Η τάξη παρέχει ίση αντιπροσώπευση εικόνων και υλικών που αντικατοπτρίζουν: α) διαφορετικές κουλτούρες και εθνικότητες; β) διαφορετικά φύλα σε μη στερεοτυπικούς ρόλους;			
3. Οι ομάδες είναι μικτής ικανότητας και εθνικότητας;			
4. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι απομονωμένοι στην τάξη;			
5. Οι μαθητές είναι ομαδοποιημένοι ανάλογα με τις ικανότητές τους;			
6. Ο / Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μεικτών ομάδων μαθητών;			
7. Ο/ Η εκπαιδευτικός δε δίνει το λόγο στα παιδιά.			
8. Ο/ Η εκπαιδευτικός αγνοεί τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα.			
9. Ο / Η εκπαιδευτικός διαφοροποιεί την εργασία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών;			

<p>10. Ο / Η εκπαιδευτικός ενσωματώνει πολλαπλές μεθόδους επικοινωνίας για να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών α) οπτική β) ακουστική, κλπ.).</p>			
<p>11. Χρησιμοποιούνται στην τάξη διαπολιτισμικές δραστηριότητες· π.χ. 1. Επεξεργασία και Δραματοποίηση (Διαπολιτισμικό παραμύθι «Δώσε την αγάπη», «Το ασχημόπαπο», μύθοι του Αισώπου, «Η Λευκή και η Μαύρη σοκολάτα») 2. Παιχνίδι ρόλων (Κάντε ένα βήμα μπροστά, Ποιος βρίσκεται πίσω από εμένα) 3. Συζήτηση για θέματα διαφορετικότητας και ισότητας (κύκλος συζήτησης) 4. Συλλογή, μελέτη, ανάλυση, σύγκριση δημοτικών τραγουδιών, παροιμιών, αινιγμάτων, παραμυθιών διαφόρων λαών. 5. Παρουσίαση παραδοσιακής μουσικής και κίνησης (χορός, παιχνίδια) με διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία από τα ίδια τα παιδιά – φορείς μιας άλλης κουλτούρας και εκμάθηση και εκτέλεση από όλα τα παιδιά της τάξης. 6. Παρακολούθηση μέσω INTERNET, βίντεο, τηλεόρασης παραδοσιακών πολιτισμικών στοιχείων διαφόρων λαών. 7. Έκθεση παραδοσιακών οργάνων, ενδυμάτων, γεύσεων, καθώς και φωτογραφικού υλικού από διάφορες χώρες. 8. Παρουσίαση της φωτογραφίας ενός παιδιού από άλλη χώρα και διατύπωση υποθέσεων για τη ζωή του. Αν ερχόταν αυτός ο μαθητής στην τάξη σας αύριο πώς νομίζεται ότι θα ένιωθε, τι θα σκεφτόσασταν γι' αυτό το παιδί.</p>			

Ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Συλβάνα Σάββα και είμαι διδακτορική φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο Πρόγραμμα Ανάπτυξης Προγραμμάτων και Διδασκαλίας. Αυτή την περίοδο διεξάγω μια έρευνα αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την εθνική τους καταγωγή και το φύλο, μέσα και έξω από την τάξη. Θα το εκτιμούσα ιδιαίτερα αν αφιερώνατε περίπου 25 λεπτά για να παρουσιάσετε τις απόψεις σας για το θέμα αυτό, συμπληρώνοντας το πιο κάτω ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Διευκρινίζεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και ότι οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις/δηλώσεις.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας,
Συλβάνα Σάββα

Μέρος Α

Βάλτε $\sqrt{\quad}$ ή συμπληρώστε ανάλογα.

1. Φύλο : Άρρεν _____ Θήλυ _____

2. Χρόνια Υπηρεσίας (συμπεριλαμβανομένου του φετινού): _____

3. Ανώτατο Μορφωτικό Επίπεδο:

_____ Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου

_____ Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου

_____ Κάτοχος Δεύτερου πτυχίου

4. Οργανική θέση:

_____ Δάσκαλος/ α

_____ Βοηθός Διευθυντής/ τρια

_____ Διευθυντής/ τρια

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν σημειώσε με $\sqrt{\quad}$ ό,τι αντιστοιχεί στην περίπτωση σου. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από ένα $\sqrt{\quad}$

5. Θέματα επιμόρφωσής σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:

_____ Παρακολούθηση σεμιναρίων

_____ Παρακολούθηση συνεδρίων

_____ Μεταπτυχιακές Σπουδές

_____ Προσωπική ενασχόληση με σχετική βιβλιογραφία

_____ Άλλο (παρακαλώ καθορίστε:)

6. Εργασία σε σχολεία

Έως τώρα:

- _____ δε δούλεψα σε σχολεία με αλλόγλωσσους μαθητές.
 _____ δούλεψα σε σχολεία με Ευρωπαίους μαθητές/ τριες (π.χ. Ρουμάνοι, Βούλγαροι).
 _____ δούλεψα σε σχολεία με Τουρκοκύπριους (Αθίγγανους) μαθητές/ τριες.
 _____ δούλεψα σε σχολεία με Τουρκόφωνους – Κούρδους μαθητές/ τριες.
 _____ δούλεψα σε σχολεία με Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες.
 _____ δούλεψα σε σχολεία με Αραβόφωνους μαθητές/ τριες.

Μέρος Β

Οδηγίες: Επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα την αντίδρασή σας σε κάθε δήλωση. Βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό με βάση την κλίμακα που παρουσιάζεται πιο κάτω. Σημειώστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

- 6: Συμφωνώ απόλυτα
 5: Συμφωνώ
 4: Μάλλον Συμφωνώ
 3: Μάλλον Διαφωνώ
 2: Διαφωνώ
 1: Διαφωνώ απόλυτα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους	1	2	3	4	5	6
α) Ευρωπαίους μαθητές/ τριες (π.χ. Ρουμάνοι, Βούλγαροι)	1	2	3	4	5	6
β) Τουρκοκύπριους (Αθίγγανους) μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
γ) Τουρκόφωνους – Κούρδους μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
δ) Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
ε) Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
2. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5	6
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5	6
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες είναι βίαιοι.	1	2	3	4	5	6

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
3. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες έχουν ικανοποιητική επίδοση.	1	2	3	4	5	6
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες μαθαίνουν ικανοποιητικά.	1	2	3	4	5	6
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες μαθαίνουν	1	2	3	4	5	6
4. Τα Τουρκοκύπρια (Αθίγγανα) κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Τουρκοκύπρια (Αθίγγανα) αγόρια.	1	2	3	4	5	6
5. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	1	2	3	4	5	6
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	1	2	3	4	5	6
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες είναι συνήθως αδύνατοι μαθητές/ τριες.	1	2	3	4	5	6
6. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	1	2	3	4	5	6

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	1	2	3	4	5	6
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες αδικούνται στα σχολεία μας.	1	2	3	4	5	6
7. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
8. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5	6
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5	6

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα.	1	2	3	4	5	6
9. Τα Ευρωπαϊά κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Ευρωπαϊά αγόρια.	1	2	3	4	5	6
10. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	1	2	3	4	5	6
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαϊοί μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	1	2	3	4	5	6
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες είναι αδύνατοι γιατί δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	1	2	3	4	5	6
11. Τα Τουρκόφωνα – Κούρδα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τα Τουρκόφωνα – Κούρδα αγόρια	1	2	3	4	5	6
12. Τα Αγγλόφωνα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τα Αγγλόφωνα αγόρια.	1	2	3	4	5	6
13. Τα Τουρκοκύπρια (Αθίγγανα) κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Τουρκοκύπρια (Αθίγγανα) αγόρια.	1	2	3	4	5	6
14. Τα Ευρωπαϊά κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Ευρωπαϊά αγόρια.	1	2	3	4	5	6
15. Τα Ελληνοκύπρια κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Ελληνοκύπρια αγόρια.	1	2	3	4	5	6

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
16. Τα Τουρκόφωνα – Κούρδα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Τουρκόφωνα – Κούρδα αγόρια	1	2	3	4	5	6
17. Τα Αγγλόφωνα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Αγγλόφωνα αγόρια.	1	2	3	4	5	6
18. Τα Αραβόφωνα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα από τα Αραβόφωνα αγόρια	1	2	3	4	5	6
19. α) Οι Ελληνοκύπριοι μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6
β) Οι Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6
γ) Οι Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6
δ) Οι Αγγλόφωνοι μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6
ε) Οι Ευρωπαίοι μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6
στ) Οι Αραβόφωνοι μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6
έρχονται στο σχολείο με τόσα προβλήματα που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς/αυτές να είναι καλοί/καλές μαθητές/τριες.						
20. Οι μαθητές από άλλο έθνος και πολιτισμό πρέπει να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα πριν μπουν στις τάξεις.	1	2	3	4	5	6
21. Οι μαθητές από άλλο έθνος και πολιτισμό πρέπει να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ενώ φοιτούν στο σχολείο κανονικά.	1	2	3	4	5	6
22. Ενδιαφέρονται για τη μάθηση των παιδιών τους οι γονείς των	1	2	3	4	5	6
α) Ελληνοκυπρίων μαθητών/τριών	1	2	3	4	5	6
β) Τουρκοκύπριων (Αθίγγανων) μαθητών/τριών	1	2	3	4	5	6
γ) Τουρκόφωνων – Κούρδων μαθητών/τριών	1	2	3	4	5	6
δ) Αγγλόφωνων μαθητών/τριών	1	2	3	4	5	6
ε) Ευρωπαίων μαθητών/τριών	1	2	3	4	5	6
στ) Αραβόφωνων μαθητών/τριών	1	2	3	4	5	6
23. Υπάρχουν αρνητικές προκαταλήψεις στην τάξη μεταξύ μαθητών προς	1	2	3	4	5	6
α) τους Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση	1	2	3	4	5	6
β) τους Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση	1	2	3	4	5	6

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
γ) τους Τουρκόφωνους-Κούρδους μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
δ) τους Ευρωπαίους μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
ε) τους Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
στ) τους Τουρκόφωνους (Αθίγγανους) μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
ζ) τους Αραβόφωνους μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
24. Τα Ελληνοκύπρια κορίτσια μαθαίνουν καλύτερα από τα Ελληνοκύπρια αγόρια.	1	2	3	4	5	6
25. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου βοηθά τους						
α) Ελληνοκύπριους μαθητές/ τριες να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
β) Τουρκοκύπριους (Αθίγγανους) μαθητές/ τριες να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
γ) Τουρκόφωνοι – Κούρδους μαθητές/ τριες να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
δ) Αγγλόφωνους μαθητές/ τριες να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
ε) Ευρωπαίους μαθητές/ τριες να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
στ) Αραβόφωνους μαθητές/ τριες να μάθουν	1	2	3	4	5	6
26. Οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη στάση απέναντι:						
α) στους Ελληνοκύπριους μαθητές με υψηλή επίδοση	1	2	3	4	5	6
β) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με υψηλή επίδοση	1	2	3	4	5	6
γ) στους Ελληνοκύπριους μαθητές με χαμηλή επίδοση	1	2	3	4	5	6
δ) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες με χαμηλή επίδοση	1	2	3	4	5	6
ε) στους Τουρκόφωνους-Κούρδους μαθητές	1	2	3	4	5	6
στ) στις Τουρκόφωνες – Κούρδες μαθήτριες	1	2	3	4	5	6
ζ) στους Ευρωπαίους μαθητές	1	2	3	4	5	6
η) στις Αλλόγλωσσες Ευρωπαϊές μαθήτριες	1	2	3	4	5	6
θ) στους Αγγλόφωνους μαθητές	1	2	3	4	5	6
ι) στις Αγγλόφωνες μαθήτριες	1	2	3	4	5	6
κ) στους Τουρκόκυπριους (Αθίγγανους) μαθητές	1	2	3	4	5	6
λ) στις Τουρκοκύπριες (Αθίγγανες) μαθήτριες	1	2	3	4	5	6
μ) στους Αραβόφωνους μαθητές	1	2	3	4	5	6
ν) στις Αραβόφωνες μαθήτριες	1	2	3	4	5	6

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
27. Έχω τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.	1	2	3	4	5	6
28. Είμαι επαρκώς προετοιμασμένη/ νος να διδάξω στους μαθητές μου για διαφορετικές κουλτούρες.	1	2	3	4	5	6
29. Στην τάξη ενοχλούν παιδιά άλλης εθνικότητας συνήθως οι: α) Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
β) Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
γ) Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
δ) Αγγλόφωνοι μαθητές / τριες	1	2	3	4	5	6
ε) Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
στ) Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
30. Έξω από την τάξη (διαλείμματα, εκδρομές, εκδηλώσεις) συνήθως τσακώνονται με παιδιά άλλης εθνικότητας οι: α) Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
β) Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
γ) Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
δ) Αγγλόφωνοι μαθητές / τριες	1	2	3	4	5	6
ε) Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
στ) Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
31. Είναι απομονωμένοι/ νες σε ομάδες ομοεθνών/ ομόγλωσσων οι α) Ελληνοκύπριοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
β) Τουρκοκύπριοι (Αθίγγανοι) μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
γ) Τουρκόφωνοι – Κούρδοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
δ) Αγγλόφωνοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
ε) Ευρωπαίοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
στ) Αραβόφωνοι μαθητές/ τριες	1	2	3	4	5	6
32. Θα ήθελα να μου παρέχεται περισσότερη εκπαίδευση για τους τρόπους με τους οποίους μπορώ να διδάξω μαθητές με διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες.	1	2	3	4	5	6

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
33. Θα ήθελα να μου παρέχεται περισσότερη εκπαίδευση για τους τρόπους με τους οποίους μπορώ να ενεργοποιήσω τις πολιτιστικές ταυτότητες στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
34. Οι μαθητές από διαφορετικό έθνος και πολιτισμό πρέπει να μαθαίνουν για τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.	1	2	3	4	5	6
35. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι καλοί μαθητές στα:	1	2	3	4	5	6
α) Ελληνικά	1	2	3	4	5	6
β) Μαθηματικά	1	2	3	4	5	6
γ) Αγγλικά	1	2	3	4	5	6
δ) Γυμναστική	1	2	3	4	5	6
ε) Μουσική	1	2	3	4	5	6
στ) Γεωγραφία	1	2	3	4	5	6

Μέρος Γ

α) Είστε ικανοποιημένοι από την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές/ τριες; Ναι/ Όχι
Αν όχι, εξηγήστε.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

β) Χρησιμοποιείτε διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη σας; (Ναι/ Όχι)
Αν χρησιμοποιείτε διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη σας παρακαλώ αναφέρετε τρεις αντιπροσωπευτικές της δουλειάς σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Αν δεν χρησιμοποιείτε διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη σας αναφέρετε τους λόγους.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Αποτελέσματα από κλείδες με στάθμιση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Το μάθημα διακόπτεται από αταξίες που κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) μαθητές/ τριες» δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας Β.1, Β.2) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=4,719$, $SD=6,451$) και τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα α) τους Κούρδους μαθητές ($\bar{x}=0,611$, $SD=3,671$), β) τους Ευρωπαίους μαθητές ($\bar{x}=1,989$, $SD=6,001$), γ) τους Αγγλόφωνους μαθητές ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και δ) τους Ελληνοκύπριους με υψηλή επίδοση μαθητές ($\bar{x}=1,942$, $SD=4,716$). Οι Τουρκόφωνοι μαθητές ($\bar{x}=4,568$, $SD=9,450$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους Αγγλόφωνους μαθητές ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$).

Πίνακας Β.1

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο Συχνά το Μάθημα Διακόπτεται από Αταξίες που Κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	101,244	1	101,244	3,265
Εθνικότητα (Β)	1288,969	5	257,794	8,314*
A X B	101,835	4	25,459	0,821
Εντός ομάδων	14077,288	454	31,007	

* $p<,05$

Πίνακας Β.2

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο Συχνά το Μάθημα Διακόπτεται από Αταξίες που Κάνουν οι (Ελληνοκύπριοι/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριοι/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανοι/ες, Κούρδοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, Αγγλόφωνοι/ες) Μαθητές/ τριες σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	1278,502	5	255,700	8,145*
Εντός ομάδων	14409,739	459	31,394	

* $p<,05$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η

εκπαιδευτικός κάνει θετικά σχόλια στις σωστές απαντήσεις και εποικοδομητικά σχόλια σε λανθασμένες ή ελλιπείς απαντήσεις στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες), μαθητές», δείχνουν ότι οι Ελληνοκύπριοι μαθητές με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=10,096$, $SD=7,344$) και οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης παρουσιάζονται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<0.05$) με τις ομάδες μαθητών (α) Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=2,561$, $SD=5,110$) και κορίτσια ($\bar{x}=2,364$, $SD=7,347$), δ) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=0,108$, $SD=0,314$). Ταυτόχρονα, οι Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,950$, $SD=0,739$) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλες τις ομάδες μαθητών ($p<0.05$) εκτός από τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=0,500$, $SD=0,507$), τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=10,331$, $SD=8,779$) και τους Ελληνοκύπριους μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=10,096$, $SD=7,344$) (Βλέπε Πίνακες Β.3, Β.4).

Πίνακας Β.3

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Κάνει Θετικά Σχόλια στις Σωστές Απαντήσεις και Εποικοδομητικά Σχόλια σε Λανθασμένες ή Ελλιπείς Απαντήσεις στους Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	112,873	1	112,873	2,086
Εθνικότητα (Β)	6748,502	5	1349,700	24,946*
A X B	994,181	4	248,545	4,594*
Εντός ομάδων	24455,708	452	54,106	

* $p<,05$

Πίνακας Β. 4

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Κάνει Θετικά Σχόλια στις Σωστές Απαντήσεις και Εποικοδομητικά Σχόλια σε Λανθασμένες ή Ελλιπείς Απαντήσεις στους μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	7904,968	10	790,497	29,502*
Εντός ομάδων	24455,708	452	54,106	

* $p<,05$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός επαινεί τους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες)

μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση ($\bar{x}=11,171$, $SD=9,110$) και στις ομάδες μαθητών α) Τουρκόφωνοι ($\bar{x}=0,00$, $SD=0,001$) ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), β) Ευρωπαίοι ($\bar{x}=2,855$, $SD=6,293$), γ) Αγγλόφωνοι ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) και δ) Ελληνοκύπριοι με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=3,777$, $SD=3,514$) εκτός από τους Κούρδους. Ακόμη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση ($\bar{x}=11,976$, $SD=11,409$) και όλες τις ομάδες μαθητών εκτός από τους Κούρδους και τους Ευρωπαίους (Βλέπε Πίνακα Β.5, Β.6).

Πίνακας Β.5

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Επαινεί τους Μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	131,099	1	131,099	2,394
Εθνικότητα (Β)	7878,479	5	1575,696	28,777 *
A X B	403,007	4	100,752	1,840
Εντός ομάδων	24859,056	454	54,756	

* $p < 0,05$

Πίνακας Β.6

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο Συχνά ο/η Εκπαιδευτικός Επαινεί τους Μαθητές/τριες (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	7866,588	5	1573,318	28,335*
Εντός ομάδων	25486,134	459	55,525	

* $p < 0,05$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ανεκτική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) ανάμεσα στα Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=19,2308$, $SD=0,001$) και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών α) Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=3,059$, $SD=7,725$), β) Ευρωπαϊά αγόρια

($\bar{x}=3,788$, $SD=7,347$), γ) Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=1,317$, $SD=2,678$), δ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=3,465$, $SD=8,324$), ϵ) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=4,630$, $SD=9,265$), ζ) Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,356$, $SD=2,492$), η) Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,789$, $SD=4,992$), θ) Ελληνοκύπριοι μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,769$, $SD=2,002$), ι) Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,737$, $SD=3,177$) εκτός από τα Αθίγγανα αγόρια.

Ακόμη η ανάλυση δείχνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=14,235$, $SD=11,530$), και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών α) Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=3,059$, $SD=7,725$), β) Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=3,788$, $SD=7,347$), γ) Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=1,317$, $SD=2,678$), δ) Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=3,465$, $SD=8,324$), ϵ) Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=4,630$, $SD=9,265$), ζ) Ελληνοκύπριοι μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,356$, $SD=2,492$), η) Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=1,789$, $SD=4,992$), θ) Ελληνοκύπριοι μαθητές υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,769$, $SD=2,002$), ι) Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=0,737$, $SD=3,177$) εκτός από τα Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=19,2308$, $SD=0,001$) (Βλέπε Πίνακες Β.7, Β.8).

Πίνακας Β.7

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Ανεκτική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	55,628	1	55,628	1,642
Εθνικότητα (Β)	7043,548	5	1408,710	41,570*
A X B	376,550	4	94,137	2,778*
Εντός ομάδων	15385,130	454	33,888	

* $p < 0,05$

Πίνακας Β.8

Ανάλυση Διασποράς με Στάθμιση του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Ανεκτική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο-Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	7431,012	10	743,101	21,928 *
Εντός ομάδων	15385,130	454	33,888	

* $p < 0,05$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός έχει αυταρχική-επιθετική στάση απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) (Πίνακας) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=4,851$, $SD=7,174$) και στους Αγγλόφωνους ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$) (Βλέπε Πίνακες Β.9, Β.10).

Πίνακας Β.9

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Επιθετική-Αυταρχική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	153,577	1	153,577	6,410*
Εθνικότητα (Β)	638,430	5	127,686	5,329*
Α X Β	78,809	4	19,702	0,822
Εντός ομάδων	10877,223	454	23,959	

* $p < 0,05$

Πίνακας Β.10

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Επιθετική-Αυταρχική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με τη Μεταβλητή Φύλο - Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	630,625	5	126,125	5,148*
Εντός ομάδων	11245,287	459	24,500	

* $p < 0,05$

Από την ανάλυση t-test επειδή το επίπεδο σημαντικότητας $p=0,001$ είναι μικρότερο του 0,05, η μηδενική υπόθεση δε γίνεται δεκτή, δηλαδή οι διασπορές δεν είναι ίσες. Αυτό οδηγεί στην επιλογή της γραμμής της μη ισότητας των διασπορών για μελέτη της στατιστικής του t-test για εξαγωγή συμπερασμάτων ($t=3,447$, $df=449,013$, $p=0,001$). Επειδή η τιμή $p=0,001 < 0,05$ συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί δεν είναι το ίδιο επιθετικοί

απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια αλλά είναι περισσότερο επιθετικοί απέναντι στα αγόρια (Βλέπε Πίνακα Β11).

Πίνακας Β.11

Έλεγχος t για Ανεξάρτητα Δείγματα του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός έχει Επιθετική-Αυταρχική Στάση Απέναντι στους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο

Φύλο	\bar{x}	SD	t	p
Αγόρια	2,7068	5,75749	3,313	
Κορίτσια	1,1601	3,87910	3,447	0,001

*p<,05

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/ Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p<0,05) ανάμεσα στους Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης (\bar{x} =7,967, SD=8,205) και στους Αθίγγανους μαθητές (\bar{x} =0,001, SD=0,001) και μαθήτριες (\bar{x} =0,001, SD=0,001), στους Ευρωπαίους μαθητές (\bar{x} =1,875, SD=4,849) και μαθήτριες (\bar{x} =1,615, SD=2,640), στους Ελληνοκύπριους υψηλής επίδοσης μαθητές (\bar{x} =1,734, SD=2,953) και μαθήτριες (\bar{x} =1,374, SD=2,498) και στους Ελληνοκύπριους μαθητές χαμηλής επίδοσης (\bar{x} =2,735, SD=3,297)(Βλέπε Πίνακα Β.12, Β.13).

Πίνακας Β.12

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	105 ,414	1	105,414	3,563
Εθνικότητα (Β)	1620,675	5	324,135	10,955*
Α X Β	578,655	4	144,664	4,889*
Εντός ομάδων	13432,633	454	29,587	

*p<,05

Πίνακας Β.13

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Ενθαρρύνει τους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) Μαθητές/τριες σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	2177,234	10	217,723	7,359*
Εντός ομάδων	13432,633	454	29, 587	

* $p < .05$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει τους μαθητές δίνοντας ανατροφοδότηση στους (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητές» έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .05$) ανάμεσα στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{x}=13,622$, $SD=9,659$) και όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο (Αθίγγανα αγόρια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), Αθίγγανα κορίτσια ($\bar{x}=0,001$, $SD=0,001$), Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{x}=6,104$, $SD=7,839$), Ευρωπαϊά κορίτσια ($\bar{x}=2,910$, $SD=2,797$), Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{x}=5,571$, $SD=10,353$), Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{x}=6,647$, $SD=10,696$), Ελληνοκύπριοι υψηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=7,092$, $SD=4,877$), Ελληνοκύπριοι χαμηλής επίδοσης αγόρια ($\bar{x}=6,554$, $SD=3,279$) (εκτός από τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=14,375$, $SD=9,968$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=9,427$, $SD=7,713$). Ακόμη, τα Κούρδα αγόρια ($\bar{x}=14,375$, $SD=9,968$) έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < .05$) με όλες τις ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα και το φύλο εκτός από τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής ($\bar{x}=13,622$, $SD=9,659$) και υψηλής επίδοσης ($\bar{x}=9,427$, $SD=7,713$) (Πίνακας Β.14, Β.15).

Πίνακας Β.14

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Ελέγχει τους Μαθητές/τριες Δίνοντάς τους Ανατροφοδότηση (Ελληνοκύπριους/ ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	176,464	1	176,464	3,392
Εθνικότητα (Β)	5717,667	5	1143,533	21,983 *
A X B	1406,860	4	52,018	6,761*
Εντός ομάδων	23616,153	454	351,715	

* $p < .05$

Πίνακας Β.15

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Ελέγχει τους Μαθητές/τριες Δίνοντάς τους Ανατροφοδότηση (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) σε Σχέση με την Εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	7148,357	10	714,836	13,742*
Εντός ομάδων	23616,153	454	52,018	

* $p < .05$

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης με στάθμιση ως προς τον αριθμό των μαθητών από κάθε κατηγορία που υπήρχαν σε κάθε τάξη όσον αφορά στη δήλωση «Ο/ Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Ελληνοκύπριους/ες με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκύπριους/ες με υψηλή επίδοση, Αθίγγανους/ες, Κούρδους/ες, Ευρωπαίους/ες, Αγγλόφωνους/ες) μαθητών», έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .05$) ανάμεσα στα Αθίγγανα αγόρια ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) και στα α) Κούρδα αγόρια ($\bar{X}=16,329$, $SD=9,227$), β) στα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=10,327$, $SD=8,344$), γ) στα Αγγλόφωνα αγόρια ($\bar{X}=8,356$, $SD=11,685$), δ) στα Αγγλόφωνα κορίτσια ($\bar{X}=9,607$, $SD=11,344$), ε) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες υψηλής επίδοσης ($\bar{X}=0,001$, $SD=0,001$) και στ) στις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{X}=12,244$, $SD=5,795$). Ακόμη στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στα Κούρδα αγόρια ($\bar{X}=16,329$, $SD=9,227$) και όλες τις άλλες ομάδες μαθητών εκτός από τα Ευρωπαϊά αγόρια ($\bar{X}=10,327$, $SD=8,344$) και τις Ελληνοκύπριες μαθήτριες χαμηλής επίδοσης ($\bar{X}=12,244$, $SD=5,795$)(Βλέπε Πίνακες Β.16, Β.17).

Πίνακας Β.16

Ανάλυση Διασποράς του Πόσο Συχνά ο/ η Εκπαιδευτικός Παρακολουθεί την Εργασία των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με υψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) Μαθητών/τριών σε Σχέση με το Φύλο και την Εθνικότητά τους

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Φύλο (Α)	97,461	1	97,461	2,352
Εθνικότητα (Β)	4854,359	5	970,872	23,432*
A X B	2122,604	4	530,651	12,807*
Εντός ομάδων	18810,710	454	41,433	

* $p < .05$

Πίνακας Β.17

Ανάλυση διασποράς του πόσο συχνά ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των (Ελληνοκυπρίων με χαμηλή επίδοση, Ελληνοκυπρίων με ψηλή επίδοση, Αθίγγανων, Κούρδων, Ευρωπαίων, Αγγλόφωνων) μαθητών/τριών σε σχέση με την εθνικότητα

Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσοι τετραγώνων	F
Μεταξύ των ομάδων	7094,751	5	709,475	17,123*
Εντός ομάδων	18810,710	454	41,433	

*p<,05

ΣΥΛΛΟΓΗ ΣΑΒΒΑ