



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ  
ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Διπλωματική Εργασία:

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών  
της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής  
Εκπαίδευσης

Καραχρήστου Ηλιάνα: Α.Μ. 215208

Επιτροπή:

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Ιωσήφ Φραγκούλης

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: κ. Ιωάννης Βρεττός

κ. Βασίλειος Πανταζής

Αθήνα, Οκτώβριος 2018

© 2018 - All rights reserved

Η παρούσα εργασία, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της εργασίας, καθώς και το όνομα του ΕΚΠΑ, όπου αυτή εκπονήθηκε.



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ  
ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Διπλωματική Εργασία:

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών  
της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής  
Εκπαίδευσης

Καραχρήστου Ηλιάνα: Α.Μ. 215208

Επιτροπή:

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Ιωσήφ Φραγκούλης

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: κ. Ιωάννης Βρεττός

κ. Βασίλειος Πανταζής

Αθήνα, Οκτώβριος 2018

## Περίληψη

Οι οικονομικές και πολιτικές συνθήκες των τελευταίων χρόνων έχουν αλλάξει τη σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής. Οι μεγάλες μάζες πληθυσμού που έχουν εισρεύσει στη χώρα μας οδήγησαν στην ανάγκη του κοινωνικού μετασχηματισμού της, ο οποίος έχει ως βάση την εκπαίδευση. Η πολυπολιτισμική σύσταση των σχολικών τάξεων και η υιοθέτηση των αρχών και των παραμέτρων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δημιούργησαν νέες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, την οποία δεν είχαν εκπαιδευτεί να διαχειριστούν. Η επιμόρφωση ήταν πάντα σύμμαχος του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου και ένα σημαντικό εργαλείο για τον εφοδιασμό του με νέες γνώσεις, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και προσδοκίες που παρουσιάζονται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2018, με σκοπό τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η έρευνα ήταν ποσοτική και εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, που χορηγήθηκε σε δείγμα 107 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο εξέταζε τις απόψεις τους για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, τις ανάγκες επιμόρφωσης σε θεματικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι λίγο ενημερωμένοι στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ ως μέτρια κρίνουν την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Επιπλέον, δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ σε θεματικές ενότητες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ενώ τα γνωστικά αντικείμενα που θεωρούν ότι βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και επιθυμούν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα είναι η Γλώσσα και η Αισθητική Αγωγή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα ετήσιο, ενδοσχολικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο να πραγματοποιηθεί με συνδυασμό δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

## **Abstarct**

The economic and political developments in recent years have changed the composition of modern societies, including Greece. The large human masses that invaded our country have led to the need for social transformation, which is based on education. The multicultural composition of school classes and the adoption of Intercultural Education's principles and parameters created new demands from the teachers who were faced with an educational reality which they had not been trained to manage. Training has always been an ally to the teacher's educational work and an important tool for supplying it with new knowledge, depending on the needs and aspirations of a constantly changing society.

The present survey was conducted in 2018 to investigate the training needs of Primary Education teachers in Intercultural Education. The survey was quantitative and the data collection tool was the questionnaire, which was given to a sample of 107 Primary Education teachers. The first part of the questionnaire included the demographics of the participants, while the second part examined their views on Intercultural Education, the adaptation of foreign pupils to the Greek school, the training needs in the subjects of Intercultural Education and the desirable characteristics of a training program.

According to the results of the survey, the teachers consider that they are a little informed in Intercultural Education, while they judge the adaptation of foreign pupils to the Greek school as moderate. In addition, they state that they need to be trained a lot in thematic units of Intercultural Education and experiential educational techniques, while the cognitive subjects which they consider that help integrate foreign pupils and wish to be included in the program are Language and Aesthetic Education. Finally, teachers want an annual, in-school training program to be carried out by a combination of lifelong learning and distance learning.

**Keywords:** Intercultural Education, Teacher Training, Primary Education Teachers, Investigation of Training Needs

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το επιστέγασμα μιας προσπάθειας, με την οποία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση». Αφορμή για την πραγματοποίησή της αποτέλεσε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προβληματισμό που μου προκαλεί το υπό μελέτη θέμα. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ επίκαιρο ζήτημα, λόγω της ανομοιογένειας των πολυπολιτισμικών πλέον σχολικών τάξεων, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτή να κρίνεται αναγκαία, προκειμένου οι τελευταίοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επιτυχώς και να είναι σε θέση να κατορθώσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Για το σχεδιασμό, όμως, ενός ορθού προγράμματος επιμόρφωσης που θα έχει αποτέλεσμα και ουσιαστικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα, επιτακτική είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι που με οδήγησε στον καθορισμό του θέματος της διπλωματικής μου εργασίας, μου έδωσε κίνητρο να μελετήσω το θέμα με ιδιαίτερο ζήλο και αποτέλεσε το έναυσμα για να προχωρήσω στην ερευνητική του ανάλυση. Η ολοκλήρωση του Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών, με την υποστήριξη της εν λόγω εργασίας, μου δημιουργεί ιδιαίτερη προσωπική ικανοποίηση και μου προσφέρει παρακίνηση να συνεχίσω έχοντας ως εφόδια όλα όσα αποκόμισα από την πορεία μου σε αυτόν.

Για να φτάσει η προσπάθειά μου και εν τέλει η διπλωματική μου εργασία στην ολοκλήρωσή της, συνεισέφεραν αρκετοί άνθρωποι τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω. Καταρχάς, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς και την αδερφή μου για την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη και υπομονή τους καθ' όλη την προσπάθειά μου. Επίσης, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου, με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς δίχως αυτούς δεν θα υφίστατο εργασία. Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και σε όλους τους καθηγητές του Π.Μ.Σ. «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση», για τις γνώσεις και τις δυνατότητες που μου προσέφεραν, καθώς και για τη συνεργασία μας όλα τα χρόνια του Μεταπτυχιακού Κύκλου.

Ευχαριστώ, ακόμη, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής στήριξης της διπλωματικής μου εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή και επιστημονικό υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κ. Ιωάννη Βρεττό για τη στήριξη και τις συμβουλές του κατά την εκπόνηση της εργασίας, αλλά και κατά τη συνεργασία μας κατά την πορεία όλου του μεταπτυχιακού κύκλου. Επιπλέον, ευχαριστώ τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Βασίλειο Πανταζή για την ουσιαστική βοήθεια και τις υποδείξεις του για τη βελτίωση της εργασίας μου. Τελευταίο θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερω τον αναπληρωτή καθηγητή και κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου κ. Ιωσήφ Φραγκούλη, ο οποίος ήταν ουσιαστικά παρών καθ' όλα τα στάδια της εργασίας και με καθοδηγούσε, όποτε υπήρχε ανάγκη, με συμβουλές και υποδείξεις. Η πολύτιμη στήριξή του, η παροχή διαρκούς ανατροφοδότησης και η ενθάρρυνσή του συνέβαλαν σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας και κατ' επέκταση του Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	iv
Abstarct.....	v
Πρόλογος .....	vi
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος πινάκων και σχημάτων.....	xv
Κατάλογος σχημάτων .....	xv
Εισαγωγή.....	1

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	4
1.1. Πολυπολιτισμικότητα & πολυπολιτισμική κοινωνία.....	4
1.2. Μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας.....	5
1.2.1. Κριτική των μοντέλων .....	12
1.3. Διαπολιτισμικότητα.....	14
1.4. Σύγκυση όρων πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα .....	17
1.5. Ελληνική πραγματικότητα .....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	22
2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση Έννοια-Ορισμός-Περιεχόμενο .....	22
2.2. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	28
2.3. Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	29
2.4. Πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	38
2.5. Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	51
3.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών .....	51
3.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	51
3.1.2. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών .....	54
3.1.3. Ο θεσμός της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και οι φορείς οργάνωσης..	56
3.2. Τυπολογία επιμόρφωσης.....	58
3.3. Παράμετροι αποτελεσματικότητας επιμορφωτικής διαδικασίας.....	61
3.4. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ενηλίκων.....	63
3.4.1. Σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης.....	63



3.4.2.	Οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης .....	74
3.4.3.	Αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης.....	75
3.5.	Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	78
3.5.1.	Παράμετροι μοντέλου διαπολιτισμικής επιμόρφωσης .....	82

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	85	
4.1.	Σκοπός και Στόχοι της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα .....	85
4.2.	Μέθοδος της έρευνας .....	86
4.3.	Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας .....	87
4.4.	Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	87
4.5.	Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας-Πιλοτική Δοκιμή ερωτηματολογίου	87
4.6.	Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου και συλλογής δεδομένων .....	89
4.7.	Διάρθρωση ερωτηματολογίου: Σύντομη παρουσίαση .....	90
4.8.	Στατιστική ανάλυση δεδομένων-επεξεργασία .....	92
4.9.	Περιορισμοί έρευνας .....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	94	
5.1.	Το προφίλ των εκπαιδευτικών-Δημογραφικά Στοιχεία .....	94
5.1.1.	Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	94
5.1.2.	Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	95
5.1.3.	Βασικός τίτλος σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	95
5.1.4.	Τύπος υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο .....	96
5.1.5.	Θέση υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο.....	97
5.1.6.	Σχολείο υπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα .....	97
5.1.7.	Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα .....	98
5.1.8.	Σπουδές-Επιμορφώσεις συμμετεχόντων στην έρευνα.....	98
5.1.9.	Κατοχή πτυχίου ξένης γλώσσας συμμετεχόντων .....	99
5.1.10.	Προσδιορισμός ξένων γλωσσών συμμετεχόντων.....	100
5.1.11.	Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων.....	101
5.1.12.	Φοίτηση προσφύγων μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων .....	101
5.1.13.	Ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας	
	102	
5.2.	Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	102

5.2.1.	Ενημέρωση συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	103
5.2.2.	Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	103
5.2.3.	Σημασία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	104
5.2.3.1.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.....	105
5.2.3.2.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για αλληλεγγύη	105
5.2.3.3.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό .....	106
5.2.3.4.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα.....	107
5.3.	Προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα.....	107
5.3.1.	Προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα	108
5.3.2.	Οι πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών	108
5.3.3.	Μέσα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών .....	109
5.4.	Ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών .....	110
5.4.1.	Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	110
5.4.1.1.	Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	110
5.4.1.2.	Διδακτική Μεθοδολογία .....	111
5.4.1.3.	Διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	112
5.4.1.4.	Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη .....	112
5.4.1.5.	Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών .....	113
5.4.1.6.	Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών .....	114
5.4.1.7.	Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης.....	114
5.4.1.8.	Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.....	115
5.4.1.9.	Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ευρωπαϊκής Ένωσης .....	116
5.4.1.10.	Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων .....	116
5.4.1.11.	Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη ....	117
5.4.1.12.	Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων .....	118
5.4.1.13.	Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων .....	118

5.4.1.14.	Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές .....	119
5.4.2.	Βαθμός επιμόρφωσης σε βιωματικές/συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές	120
5.4.2.1.	Εργασία σε ομάδες .....	120
5.4.2.2.	Παιχνίδι ρόλων .....	121
5.4.2.3.	Χιονοστιβάδα .....	121
5.4.2.4.	Ιδεοθύελλα.....	122
5.4.2.5.	Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση .....	122
5.4.2.6.	Εξατομικευμένη μάθηση .....	123
5.4.3.	Γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών	124
5.5.	Χαρακτηριστικά επιμορφωτικού προγράμματος.....	125
5.5.1.	Επιθυμητή διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος .....	125
5.5.2.	Κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης .....	126
5.5.3.	Κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος	126
5.6.	Διαφοροποίηση επιμορφωτικών αναγκών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, τύπος υπηρεσίας στο σχολείο, έτη προϋπηρεσίας, ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη).....	127
5.6.1.	Ηλικία-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	127
5.6.1.1.	Ηλικία-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	127
5.6.1.2.	Ηλικία-Διδακτική Μεθοδολογία.....	128
5.6.1.3.	Ηλικία-Διδασκαλία ελληνικής ως 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας.....	129
5.6.1.4.	Ηλικία-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη .....	129
5.6.1.5.	Ηλικία-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών .....	130
5.6.1.6.	Ηλικία-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών.....	131
5.6.1.7.	Ηλικία-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης.....	132
5.6.1.8.	Ηλικία-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.....	132
5.6.1.9.	Ηλικία-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ευρωπαϊκής Ένωσης	133
5.6.1.10.	Ηλικία-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων .....	134
5.6.1.11.	Ηλικία-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη	135
5.6.1.12.	Ηλικία-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων.....	136
5.6.1.13.	Ηλικία-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων .....	137

5.6.1.14. Ηλικία-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές .....	137
5.6.2. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	138
5.6.2.1. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	138
5.6.2.2. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδακτική Μεθοδολογία.....	139
5.6.2.3. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδασκαλία ελληνικής ως 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας	140
5.6.2.4. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη	140
5.6.2.5. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών	141
5.6.2.6. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών .....	142
5.6.2.7. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	142
5.6.2.8. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών..	143
5.6.2.9. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.	144
5.6.2.10. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων .....	144
5.6.2.11. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη.....	145
5.6.2.12. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων .....	146
5.6.2.13. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων .....	146
5.6.2.14. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές	147
5.6.3. Έτη προϋπηρεσίας-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	148
5.6.3.1. Έτη προϋπηρεσίας-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	148
5.6.3.2. Έτη προϋπηρεσίας-Διδακτική Μεθοδολογία.....	149

5.6.3.3. Έτη προϋπηρεσίας-Διδασκαλία ελληνικής ως 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας....	149
5.6.3.4. Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη.....	150
5.6.3.5. Έτη προϋπηρεσίας-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών ...	151
5.6.3.6. Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών	151
5.6.3.7. Έτη προϋπηρεσίας-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης.....	152
5.6.3.8. Έτη προϋπηρεσίας-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών .....	153
5.6.3.9. Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε. ....	154
5.6.3.10. Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων .....	155
5.6.3.11. Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη.....	155
5.6.3.12. Έτη προϋπηρεσίας-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων	156
5.6.3.13. Έτη προϋπηρεσίας-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων	157
5.6.3.14. Έτη προϋπηρεσίας-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές	158
5.6.4. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	158
5.6.4.1. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	158
5.6.4.2. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδακτική Μεθοδολογία	159
5.6.4.3. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδασκαλία ελληνικής ως 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας.....	160
5.6.4.4. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη .....	161
5.6.4.5. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών .....	161
5.6.4.6. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών .....	162
5.6.4.7. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης.....	163

5.6.4.8. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.....	164
5.6.4.9. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.....	165
5.6.4.10. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων.....	166
5.6.4.11. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη .....	167
5.6.4.12. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων.....	168
5.6.4.13. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων.....	168
5.6.4.14. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές .....	169
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>171</b>
6.1. Συμπεράσματα.....	171
6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	177
Βιβλιογραφία .....	179
Παράρτημα Ι: Συνοδευτική επιστολή-Ερωτηματολόγιο .....	194
Παράρτημα ΙΙ: Στατιστικοί πίνακες αποτελεσμάτων έρευνας.....	201

## **Κατάλογος πινάκων και σχημάτων**

### **Κατάλογος πινάκων**

Πίνακας 1 Ερευνητικά ερωτήματα-Ερωτήσεις ερωτηματολογίου .....	92
Πίνακας 2 Βασικός τίτλος σπουδών .....	96
Πίνακας 3 Ξένες Γλώσσες .....	100
Πίνακας 4 Πηγές Ενημέρωσης .....	104
Πίνακας 5 Γνωστικά Αντικείμενα .....	125

### **Κατάλογος σχημάτων**

Σχήμα 1 Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	94
Σχήμα 2 Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	95
Σχήμα 3 Βασικός τίτλος σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα .....	95
Σχήμα 4 Τύπος υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο .....	96
Σχήμα 5 Θέση υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο .....	97
Σχήμα 6 Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα .....	97
Σχήμα 7 Σχολείο υπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα .....	98
Σχήμα 8 Σπουδές-Επιμορφώσεις συμμετεχόντων στην έρευνα .....	98
Σχήμα 9 Κατοχή πτυχίου ξένης γλώσσας συμμετεχόντων .....	99
Σχήμα 10 Προσδιορισμός ξένων γλωσσών συμμετεχόντων στην έρευνα .....	100
Σχήμα 11 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων .....	101
Σχήμα 12 Φοίτηση προσφύγων μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων .....	101
Σχήμα 13 Ανάλυση μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας. 102	
Σχήμα 14 Ενημέρωση συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ...	103
Σχήμα 15 Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	103
Σχήμα 16 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση ...	105
Σχήμα 17 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.....	105
Σχήμα 18 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό .....	106
Σχήμα 19 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα.....	107
Σχήμα 20 Προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα. 108	

Σχήμα 21 Οι πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών .....	108
Σχήμα 22 Μέσα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών .....	109
Σχήμα 23 Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	110
Σχήμα 24 Διδακτική Μεθοδολογία.....	111
Σχήμα 25 Διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	112
Σχήμα 26 Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη .....	112
Σχήμα 27 Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών .....	113
Σχήμα 28 Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών .....	114
Σχήμα 29 Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης.....	114
Σχήμα 30 Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.....	115
Σχήμα 31 Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε. ....	116
Σχήμα 32 Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων .....	116
Σχήμα 33 Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη .....	117
Σχήμα 34 Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων.....	118
Σχήμα 35 Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων .....	118
Σχήμα 36 Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές .....	119
Σχήμα 37 Εργασία σε ομάδες .....	120
Σχήμα 38 Παιχνίδι ρόλων .....	121
Σχήμα 39 Χιονοστιβάδα .....	121
Σχήμα 40 Ιδεοθύελλα.....	122
Σχήμα 41 Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση .....	122
Σχήμα 42 Εξατομικευμένη μάθηση .....	123
Σχήμα 43 Γνωστικά αντικείμενα .....	124
Σχήμα 44 Επιθυμητή διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος.....	125
Σχήμα 45 Κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης.....	126
Σχήμα 46 Κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος ....	126
Σχήμα 47 Ηλικία-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	127
Σχήμα 48 Ηλικία-Διδακτική Μεθοδολογία .....	128
Σχήμα 49 Ηλικία-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας .....	129
Σχήμα 50 Ηλικία-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη.....	129
Σχήμα 51 Ηλικία-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών .....	130
Σχήμα 52 Ηλικία-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών .....	131
Σχήμα 53 Ηλικία-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης .....	132



Σχήμα 54 Ηλικία-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών .....	132
Σχήμα 55 Ηλικία-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ευρωπαϊκής Ένωσης .....	133
Σχήμα 56 Ηλικία-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων.....	134
Σχήμα 57 Ηλικία-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη .....	135
Σχήμα 58 Ηλικία-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων .....	136
Σχήμα 59 Ηλικία-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων.....	137
Σχήμα 60 Ηλικία-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.....	137
Σχήμα 61 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	138
Σχήμα 62 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδακτική Μεθοδολογία .....	139
Σχήμα 63 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας .....	140
Σχήμα 64 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη .....	140
Σχήμα 65 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών .....	141
Σχήμα 66 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών .....	142
Σχήμα 67 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	142
Σχήμα 68 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών .....	143
Σχήμα 69 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε. ....	144
Σχήμα 70 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων .....	144
Σχήμα 71 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη.....	145
Σχήμα 72 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων .....	146
Σχήμα 73 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων .....	146
Σχήμα 74 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές .....	147
Σχήμα 75 Έτη προϋπηρεσίας-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	148

Σχήμα 76 Έτη προϋπηρεσίας-Διδακτική Μεθοδολογία .....	149
Σχήμα 77 Έτη προϋπηρεσίας-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας .....	149
Σχήμα 78 Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη .....	150
Σχήμα 79 Έτη προϋπηρεσίας-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών.....	151
Σχήμα 80 Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών .....	151
Σχήμα 81 Έτη προϋπηρεσίας-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης .....	152
Σχήμα 82 Έτη προϋπηρεσίας-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών .....	153
Σχήμα 83 Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε. ....	154
Σχήμα 84 Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων..	155
Σχήμα 85 Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη.....	155
Σχήμα 86 Έτη προϋπηρεσίας-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων .....	156
Σχήμα 87 Έτη προϋπηρεσίας-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων .....	157
Σχήμα 88 Έτη προϋπηρεσίας-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές....	158
Σχήμα 89 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	158
Σχήμα 90 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδακτική Μεθοδολογία.....	159
Σχήμα 91 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας .....	160
Σχήμα 92 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη .....	161
Σχήμα 93 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών.....	161
Σχήμα 94 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών .....	162
Σχήμα 95 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης .....	163
Σχήμα 96 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.....	164
Σχήμα 97 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.....	165

Σχήμα 98 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων.....	166
Σχήμα 99 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη .....	167
Σχήμα 100 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων .....	168
Σχήμα 101 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων .....	168
Σχήμα 102 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές .....	169

## Εισαγωγή

Οι ριζικές κοινωνικοοικονομικές μεταβολές των τελευταίων χρόνων έχουν οδηγήσει στην μετακίνηση πλήθους μεταναστών στη χώρα μας, με αποτέλεσμα να αλλάξει ο η δομή της σε πολυπολιτισμική. Στις μετακινήσεις μεταναστευτικού χαρακτήρα προστίθεται η πρόσφατη εισροή χιλιάδων προσφύγων από χώρες που βιώνουν τον πόλεμο. Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, η οποία περιλαμβάνει και αυτές τις μετακινήσεις πληθυσμών, κρίνεται αναγκαίος ένας κοινωνικός μετασχηματισμός, ο οποίος δεν μπορεί παρά να έχει ως βάση την εκπαίδευση. Όλες οι χώρες υποδοχής, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, στοχεύουν στην προστασία και ομαλή ένταξη των αλλοδαπών πληθυσμών, προσπαθώντας να εξασφαλίσουν την ισορροπία σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Καθρέφτης αυτής της κοινωνίας είναι το σχολείο, το οποίο έρχεται αντιμέτωπο με μια πρωτόγνωρη ανομοιομορφία-πολυπολιτισμικότητα στις τάξεις του. Η εκπαιδευτική κοινότητα, λοιπόν, καλείται να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών και της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία, δημιουργώντας στους εκπαιδευτικούς νέες προκλήσεις και αλλαγές στο έργο και το ρόλο τους.

Οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωπη με μια κατάσταση την οποία δεν ήταν σε θέση και δεν είχαν διδαχθεί-επιμορφωθεί να χειριστούν, με αποτέλεσμα η πλειονότητά τους να αδυνατεί να παρέχει ισότιμη και εξίσου ποιοτική εκπαίδευση και μόρφωση σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, ενώ δεν είναι σπάνιο ορισμένοι, καθώς γαλουχημένοι σε μια μονοπολιτισμική κοινωνία, να ενστερνίζονται στερεότυπα και προκαταλήψεις έναντι των παιδιών προερχόμενων από ξένες χώρες. Τις ελλείψεις εκπαίδευσης και τις κατασταλαγμένες στερεοτυπικές απόψεις των εκπαιδευτικών, έρχεται να καλύψει και να μετασχηματίσει αντίστοιχα αυτό που αποκαλούμε σήμερα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η απλή καθιέρωση, όμως, της θεωρητικής αυτής, δεν επαρκεί για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρειάζεται να επιμορφωθούν κατάλληλα στη θεωρία, τις αρχές και τις πρακτικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορούν να διαχειριστούν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της τάξης τους, να παρέχουν σωστή και ισότιμη εκπαίδευση και παιδεία στους μαθητές και να αντιμετωπίζουν τυχόν προβλήματα που προκαλεί στις σχολικές αίθουσες η ανομοιογένεια αυτή. Όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί *a priori*, αγνοώντας τις πραγματικές ανάγκες επιμόρφωσης

των εκπαιδευτικών, αλλά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός φορέας που την αναλαμβάνει οφείλει να διερευνήσει και να χαρτογραφήσει τις ανάγκες τους και να διαμορφώσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα βάσει αυτών.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική έχει σκοπό να διερευνήσει τις επιμορφωτικές/εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Χωρίζεται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αναλύει στην θεωρία θέματα αναφορικά με την πολυπολιτισμική κοινωνία, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αναλύονται τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας με ιστορική σειρά, καθώς και η κριτική που ασκήθηκε σε αυτά. Στη συνέχεια, προσεγγίζεται και αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας και επιχειρείται η αποσαφήνιση και ο διαχωρισμός των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση και ταύτιση των δύο όρων. Τέλος, παρουσιάζεται η ελληνική πραγματικότητα αναφορικά με την πολυπολιτισμική της σύσταση, καθώς και οι δράσεις που επιχειρήθηκαν για την αντιμετώπιση του μεταναστευτικού-προσφυγικού ζητήματος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αναλύεται το περιεχόμενό της. Επίσης, προσδιορίζεται ο γενικός σκοπός της, οι ειδικότεροι στόχοι της και οι βασικές αρχές και τα αξιώματά της, ενώ προσεγγίζονται και αναλύονται οι πρακτικές αυτής. Τέλος, προσδιορίζεται ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις ανάγκες του μοντέλου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και παρουσιάζεται η αναγκαιότητα αυτής και η σημαντικότητά της. Στη συνέχεια, προσεγγίζεται ο θεσμός της επιμόρφωσης ιστορικά και οι φορείς οργάνωσής της, ενώ παρουσιάζεται η τυπολογία της επιμόρφωσης και οι παράμετροι της αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας. Επιπλέον, το εν λόγω κεφάλαιο πραγματεύεται το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα στάδιά τους, τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και την αναγκαιότητά τους και τις φάσεις της διερεύνησης. Ακόμη, γίνεται ανάλυση της

οργάνωσης και της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων και παρουσιάζονται οι βασικές παράμετροι ενός προγράμματος διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται, επίσης, από τρία κεφάλαια, το 4<sup>ο</sup>, το 5<sup>ο</sup> και το 6<sup>ο</sup>. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας, προβάλλοντας το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής και παρουσιάζοντας τη μέθοδο της έρευνας, τον πληθυσμό-δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας, τη διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου, μια σύντομη παρουσίασή του, τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τους περιορισμούς της έρευνας. Όσον αφορά στο πέμπτο κεφάλαιο, εκεί γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη μορφή διαγραμμάτων, γραφημάτων, σχημάτων και πινάκων και ακολουθεί ο σχολιασμός και η ερμηνεία τους. Στο τελευταίο κεφαλαίο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων εν συναρτήσει με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ενώ γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και μελλοντική διερεύνηση του θέματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

### 1.1. Πολυπολιτισμικότητα & πολυπολιτισμική κοινωνία

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO (2001), πολυπολιτισμικότητα είναι η κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και είναι τόσο απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος, όσο η βιοποικιλότητα για τη φύση.

Για να προσπαθήσει να ορίσει κανείς την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, θα πρέπει πρώτα να προσεγγίσει την έννοια του πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), πολιτισμός είναι «το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων της δράσης ενός συνόλου ανθρώπων (κοινωνικού, εθνικού, θρησκευτικού κλπ) σε ορισμένη εποχή». Ο όρος «Πολιτισμός» χρησιμοποιείται με δύο έννοιες, μία πιο στενή, οπότε και αφορά στις υψηλές επιδόσεις ατόμων/ομάδων σε τομείς, όπως είναι η λογοτεχνία, η μουσική, η τέχνη κ.λπ. και μια ευρύτερη, οπότε αναφέρεται σε όλους τους κανόνες, τρόπους και πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες, ερμηνευτικά οχήματα της καθημερινής ζωής και γενικώς τον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Δαμανάκης, 1998).

Με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» εννοούμε τη συνύπαρξη ποικίλων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικές εθνικές-εθνοτικές και πολιτισμικές καταβολές μέσα σε ένα ενιαίο κοινωνικό σύνολο. Σημαίνει μια κοινωνική κατάσταση, όπου άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης συμβιώνουν και οι πολιτισμοί που αντιπροσωπεύουν συνυπάρχουν (Μάρκου, 1989). Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της (Μάρκου, 1991).

Σύμφωνα με τον Hohman (1983), ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» εκφράζει την υφιστάμενη κατάσταση και τη δεδομένη, άμεσα αντιληπτή κοινωνική πραγματικότητα, η οποία είναι απόρροια της προσέλευσης στη χώρα πλήθους μεταναστών.

Σύμφωνα με τον Πανταζή (2003), η πολυπολιτισμική κοινωνία ορίζεται σε επίπεδο περιγραφής της πραγματικότητας, ως η ύπαρξη μιας εθνοτικής, πολιτισμικής πολλαπλότητας και ανομοιογένειας, σε κανονιστικό προσανατολιστικό επίπεδο, ως η ισότιμη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες, ενώ σε επίπεδο κριτικής, μπορούμε να πούμε ότι στρέφεται ενάντια

των φραγμών, της εχθρότητας, των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού (Pantazis, 2002).

Σύμφωνα με τον Geiger (Καΐλα, 2002), ο όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία» μας παραπέμπει εκτός από τον πολιτισμό και στην πολιτική. Για να αναπτυχθεί και να ανθίσει μια πολυπολιτισμική κοινωνία, απαιτείται κοινή εργασία όσον αφορά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις μας και αλλαγές στον τομέα της νομοθεσίας. Σε αυτή την περίπτωση, «θα προκύψει μια πολυπολιτισμική κοινωνία από μία κίνηση “εκ των άνωθεν”, δηλαδή από δράση στο επίπεδο της πολιτικής και από μια κίνηση “εκ των κάτωθεν”, δηλαδή από την καθημερινή ετοιμότητα συνάντησης με τον “ξένο” και συνεργασίας μαζί του» (Καΐλα, 2002).

Κατά τη Δημητριάδου (2004), η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται ως η ύπαρξη περισσότερων της μιας ετερόκλητων ανθρωπίνων ομάδων ή κοινωνιών, η οποία υπάρχει τόσα χρόνια όσα και ο άνθρωπος και είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την ύπαρξή του.

## **1.2. Μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας**

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο σημειώθηκαν στο Δυτικό κόσμο έντονα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Αυστραλία, τις ΗΠΑ και την Ευρώπη και προκλήθηκαν συζητήσεις και προβλήματα σχετικά με την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997). Τα προβλήματα αυτά και η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας δεν είχαν μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση, αλλά προσπάθησαν να αντιμετωπιστούν μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων/μοντέλων, τα οποία είναι τα ακόλουθα: αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό. Τα δύο πρώτα εντάσσονται σε μια εθνοκεντρική κατεύθυνση, ενώ τα επόμενα μπορούν να ενταχθούν στην ιδέα του πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2001).

### *Αφομοιωτικό μοντέλο*

Το αφομοιωτικό μοντέλο πρωτοεμφανίζεται το 1950 και αποτελεί την κύρια εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής μεταναστών έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1960, ενώ και μετά το πέρας αυτής δε σταμάτησε να ασκεί επιρροή σε πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς (Νικολάου, 2000). Με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής



εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση (Γεωργογιάννης, 1997).

Σύμφωνα με τους Park και Burgess (1921), η αφομοίωση ορίζεται ως η διαδικασία συγχώνευσης των πολιτισμών, κατά την οποία πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, ιστορική μνήμη και στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων σε έναν ενιαίο πολιτισμό. Στόχος, λοιπόν, της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι η συγχώνευση των ξένων πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό, μέσα από τη μεταλαμπάδευση στους μετανάστες των αρχών και αξιών του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Η αφομοίωση θεωρείται ως το τελευταίο στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation), που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (The International Encyclopedia of Education, 1985). Στο στάδιο της επαφής, οι ομάδες (ντόπιοι-ξένοι) έρχονται σε επαφή και ανταλλάσσουν πληροφορίες, στο στάδιο της σύγκρουσης, η επαφή μεταλλάσσεται σε ανταγωνισμό και οδηγεί σε συγκρούσεις, στο στάδιο της προσαρμογής οι μετανάστες εντάσσονται σε περιθωριακές θέσεις, ενώ στο τελευταίο στάδιο αφομοιώνονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό (Γκόβαρης, 2001).

Βασική, λοιπόν, θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτισμική και πολιτική άποψη. Οι διαφορετικές (πολιτισμικά και εθνικά) ομάδες οφείλουν να απορροφηθούν από τους ντόπιους για να μπορέσουν να συμμετάσχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000).

Στο αφομοιωτικό μοντέλο, το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Δίνεται, επομένως, ιδιαίτερη σημασία στη διατήρηση της παράδοσης και της πολιτισμικής κληρονομιάς, προβάλλοντας τις αξίες του εθνικού κράτους. Σε αυτό το σχολείο, οι ξένοι μαθητές αποτελούν παιδαγωγικό πρόβλημα και σκοπός είναι να ξεπεράσουν όσο πιο γρήγορα γίνεται την αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ώστε να μην κωλύουν την πρόοδο των υπολοίπων μαθητών και να μην επιβραδύνουν την εργασία και τη μάθηση στην τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο, τέθηκε και ένας περιορισμός στον αριθμό των

μαθητών αυτών ανά σχολείο, με το ποσοστό της παρουσίας τους να μην ξεπερνά το 30% (Νικολάου, 2000). Σκοπός, λοιπόν, είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, ενώ όσον αφορά στη μητρική γλώσσα των μαθητών θεωρείται ότι η εκμάθησή της δεν είναι υπόθεση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Γεωργογιάννης, 1997). Έτσι, η μεταναστευτική ομάδα καταλήγει να χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμειγνύεται με την κυρίαρχη ομάδα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον να διακριθεί ως ξεχωριστή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

### *Μοντέλο ενσωμάτωσης*

Το μοντέλο της αφομοίωσης ακολουθεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο κάνει την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1970 (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού, ο οποίος δέχεται επιρροές από τη χώρα υποδοχής, ασκώντας όμως συγχρόνως και επίδραση σε αυτή, ενώ συμμετέχει και στην αναδιαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1997). Ενώ, λοιπόν, στην αφομοίωση επιδιώκεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, στην ενσωμάτωση, η ήδη υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Vlachos, 1968). Οι εθνικές μειονότητες και οι μεταναστευτικές ομάδες έχουν γίνει μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας, χωρίς να έχουν χάσει εντελώς την πολιτισμική τους ταυτότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Αφετηρία του μοντέλου αποτελεί η πολυεθνική ιδεολογία και συγκεκριμένα η άποψη ότι οι πολιτισμοί της χώρας υποδοχής και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν κοινά σημεία (Γκόβαρης, 2001). Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές και αξίες της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας έχει συγκεκριμένα όρια, καθώς αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα κ.λπ., που δεν αποτελούν το βασικό δομικό στοιχείο της κοινωνίας και δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών, ενώ παράλληλα σχεδιάζονται λεπτομερή προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσής τους, με στόχο την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Γίνεται απόπειρα για διεύρυνση των

γνώσεων όσον αφορά στα θρησκευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων, ώστε να γίνει αποδεκτές οι όποιες διαφοροποιήσεις σε τρόπο ζωής, πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδοχές κ.ά., κάτι που θα διευκόλυνε τη διαδικασία της ενσωμάτωσης και θα απέτρεπε λάθη από άγνοια (Bolton, 1979).

Τα παιδιά των μεταναστών καλούνται να αποκτήσουν δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν στο γενικό, αλλά και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους, και να προσαρμοστούν στις ισχύουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, οι οποίες δεν υφίστανται καμία ή ελάχιστες παρεμβάσεις. Εδώ, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ισοδυναμεί με την ικανότητα αυτών των παιδιών να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου, που έχει δομηθεί για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου, 2000). Η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά χρησιμοποιείται ως μέσο για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001), ενώ ακόμη και τα προγράμματα που σχεδιάζονται για τη γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μεταναστευτικών ομάδων, αξιολογούνται σύμφωνα με τις αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού (Νικολάου, 2000).

Αξίζει να επισημανθεί ότι στην Ευρώπη, τα όρια διάκρισης μεταξύ αφομοιωτικού μοντέλου και μοντέλου ενσωμάτωσης δεν ήταν ορατά, ενώ γίνεται λόγος για μια απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση», χωρίς συνοδευόμενη αλλαγή πολιτικής στάσης.

### *Πολυπολιτισμικό μοντέλο*

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Ευρώπη) ότι ο εθνικός διαχωρισμός και οι κοινωνικοπολιτισμικές ανισότητες αναπαράγονται από γενιά σε γενιά και η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Έτσι, έγινε μία μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, γνωστό ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Γεωργογιάννης, 1997). Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης ως αναγκαίας διαδραμάτισαν τα κινήματα σε ΗΠΑ, Καναδά και Μ Βρετανία στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Οι εμπειρίες του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης των μεταναστών συνέβαλαν στην έναρξη του αγώνα για την αναγνώριση της «πολιτισμικής διαφοράς», τη

θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση του ιδιαίτερου πολιτισμού τους στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με τον Lynch (1986), οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα αναπτύσσονται όλοι οι πολίτες, δίχως να κινδυνεύει η ενότητα και η συνοχή της. Στο χώρο της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης εκ μέρους των παιδιών του εθνικού πολιτισμού και παράδοσής τους, με σκοπό τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και συνεπώς της σχολικής επίδοσής τους, αλλά και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Σε αυτό το πνεύμα, δημιουργούνται προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών και αποσκοπούν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Γεωργογιάννης, 1997).

Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, οι πολιτισμοί προσπαθούν να ξεπεράσουν τα συναισθήματά τους περί εθνικής υπεροχής και να καταλήξουν σε μια συναινετική αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση και ηθική αναγκαιότητα αναγνώρισης της ισοτιμίας των πολιτισμών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Κριτήριο για τις κοινωνικές δράσεις και αποφάσεις δεν αποτελεί, πλέον, ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν ένα σύνολο (Γκόβαρης, 2001).

#### *Αντιρατσιστικό μοντέλο*

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία, την Ολλανδία και την Αμερική, ως απάντηση στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της λευκής επικρατούσας τάξης. Το εν λόγω πρότυπο προσπάθησε να μεταβεί από τις ατομικές στάσεις στις θεσμικές και κοινωνικές δομές, με στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού και την παροχή πραγματικά ίσων ευκαιριών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, καθώς τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις. Επικεντρώνουν, λοιπόν, το ενδιαφέρον και τις δράσεις τους

στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπου μέσω νόμων και διατάξεων του κράτους κάνει την εμφάνισή του ο θεσμικός ρατσισμός, περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Πέρα, λοιπόν, από τις στάσεις των ατόμων μεμονωμένα, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθεί κάθε φυλετική διάκριση εις βάρος των παιδιών των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1997).

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1997), το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει τους ακόλουθους θεμελιώδεις στόχους. Καταρχάς, επιδιώκει την καθιέρωση της ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνικής-φυλετικής προέλευσης, κάτι που απαιτεί το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα. Επίσης, αποσκοπεί στη θέσπιση της δικαιοσύνης που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει, ενώ ένα βασικό στόχο του μοντέλου αποτελεί η χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και καταπιεστών.

#### *Διαπολιτισμικό μοντέλο*

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί ότι ο όρος «πολυπολιτισμικός» εκφράζει μια δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο επέφερε αποτελέσματα αντίθετα με τις επιδιώξεις των μειονοτήτων, οι οποίες επιδίωξαν ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών υποδοχής (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής και προκαλεί την αμοιβαία

επίδραση των πολιτισμών. Επίσης, προξενεί την επανεξέταση και αναθεώρηση των κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου και αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Γεωργογιάννης, 1997).

Το διαπολιτισμικό πρότυπο απευθύνεται στο σύνολο των ανθρώπων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθιές αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να πραγματοποιηθεί η ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικής καταγωγής, θρησκείας ή κοινωνικοοικονομικής τάξης. Η εφαρμογή αυτού του προτύπου μπορεί να δώσει λύση στα άλυτα προβλήματα της κοινωνικής ανισότητας και της σχολικής αποτυχίας, που χαρακτηρίζει όλες τις διαφορετικές ομάδες του μαθητικού συνόλου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, τις οποίες θα αναφέρουμε σε αυτό το σημείο συνοπτικά. Οι αρχές είναι οι ακόλουθες:

1. Ενσυναίσθηση, δηλαδή κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
2. Αλληλεγγύη, η οποία παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών.
3. Σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, που επιτυγχάνεται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή εκείνων στο δικό μας.
4. Εξάλειψη εθνικιστικού τρόπου σκέψης και απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, με στόχο την επικοινωνία μεταξύ των λαών (Γεωργογιάννης, 1997).

Ο Δαμανάκης (1998) στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας:

1. Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών
2. Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

### 3. Το αξίωμα παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση

#### 1.2.1. Κριτική των μοντέλων

Παρατηρώντας όλα τα παραπάνω μοντέλα, διαπιστώνονται κάποιες αδυναμίες σε αυτά και ιδιαιτέρως στα αρχικά εθνοκεντρικά μοντέλα. Πιο συγκεκριμένα, το αφομοιωτικό μοντέλο κατακρίθηκε, καθώς διακατέχεται από στενά εθνοκεντρικές θέσεις και προβάλλει μια πλήρη εξάρτηση από τον κυρίαρχο πολιτισμό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο μετανάστης καταδικάζεται σε μια συναινετική παρουσία στη ζωή της νέας χώρας και σε έναν ρόλο παρατηρητή, ενώ στερείται της ευκαιρίας να ανακαλύψει και να πραγματώσει τις δικές του δυνατότητες. Εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει τον δικό του πολιτισμό, να αποκοπεί από τις ρίζες του και η μοναδική δυνατότητα βελτίωσης που του δίνεται είναι η πλήρης προσαρμογή του στον νέο πολιτισμό, γλώσσα και κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997). Το τι μπορεί να προσφέρει στη νέα κοινωνία δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη, αφού μοναδική μέριμνα είναι να αφομοιωθεί σε αυτή. Η πολιτική της αφομοίωσης απέτυχε, καθώς οδήγησε την πλειονότητα των παιδιών που προέρχονταν από μεταναστευτικές ομάδες στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2001).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης επίσης κατακρίθηκε, διότι η επικαλούμενη ισότητα ευκαιριών δεν ίσχυσε στην πραγματικότητα. Τα παιδιά των μεταναστών έχουν το στίγμα της υστέρησης, καθώς η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού δεν γίνεται με ίσους όρους σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), το μοντέλο ενσωμάτωσης, παρόλο που επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπο ζωής και πολιτισμικές παραδοχές, αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει στην αλλαγή στάσεων και πρακτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να πασχίζουν να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί και παραγκωνίζει τις δικές τους ανάγκες, καταρρίπτοντας έτσι κάθε προσπάθεια για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ακόμη και με την εισαγωγή ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών στα σχολικά προγράμματα, η αξιολόγησή τους γίνεται βάσει των προτύπων και των αξιών τους κυρίαρχου πολιτισμού.

Όσον αφορά στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, παρόλο που θεωρείται πιο «εξελιγμένο» από τα προηγούμενα έχει δεχθεί πολλή κριτική. Καταρχάς, κατακρίθηκε διότι δεν παρεμβαίνει διεκδικητικά στην ουσιαστική αλλαγή των εξουσιαστικών και κοινωνικών δομών αλλά και θεσμών της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Με τα συγκεκριμένα σχολικά προγράμματα, δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και να θεωρηθεί ρατσιστικό. Επίσης, τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση, προκαλώντας διχασμό (Γεωργογιάννης, 1997). Ο Γκόβαρης (2001) αναφέρει ότι το μοντέλο αυτό δέχθηκε κριτική από τους συντηρητικούς και τους ριζοσπαστικούς. Οι συντηρητικοί θεώρησαν ότι υπήρχε κίνδυνος να κατακερματιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα και το έθνος και τα παιδιά των μεταναστών δεν θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να συμμετάσχουν στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, θέση που μας θυμίζει το αφομοιωτικό μοντέλο. Αναφορικά με τους ριζοσπάστες, αυτοί εστίασαν την κριτική τους στον ιδεολογικό χαρακτήρα του μοντέλου, υποστηρίζοντας ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί να επέμβει πραγματικά στις αιτίες που οδηγούν τις μειονότητες στον κοινωνικό αποκλεισμό και κατηγορώντας το μοντέλο όχι ως μια εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά ως μια προσπάθεια αναχαίτισης της αντίστασης των μαύρων.

Οι Boudon και Bourricaud (1982) υπογραμμίζουν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε ένα μεγάλο σφάλμα κι αυτό είναι η «υπερβολική απλοϊκότητα». Το μοντέλο δε διαχωρίζει τους «πολιτισμούς» που μεταβιβάζονται ή αποκτιούνται κυρίως κληρονομικά από τον «πολιτισμό», ο οποίος αποτελεί ένα ιδανικό που υπερβαίνει τους πολιτισμούς. Επίσης, αναδεικνύει μονοδιάστατα το πολιτισμικό σύστημα, δίνοντας έμφαση κυρίως στην παράδοση και αγνοώντας την πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική των πολιτισμών. Στο όνομα της υπεράσπισης των πολιτισμών απαγορεύει κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση και αμφισβήτηση ηθών και εθίμων, ενώ δίνει υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς. Τέλος, το πολυπολιτισμικό πρότυπο εστιάζει στις πολιτισμικές διαφορές και αναιρεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα αναθεώρησης κρατικών δομών και θεσμών, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες



εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κυρίως πολιτική υπόθεση, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου μετάλλαξης του σχολείου σε πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις (Γεωργογιάννης, 1997). Δέχθηκε, επίσης, αυστηρή κριτική, γιατί οι στόχοι του μοντέλου σχετικά με την κατάργηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων και υπεροχής του γηγενούς πληθυσμού απαιτούν πολλές προσπάθειες για να επιτευχθούν στην πράξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), το αντιρατσιστικό μοντέλο συνέβαλε ιδιαίτερα στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης ερμηνείας των προβλημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, σύμφωνα με την οποία ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών οφείλεται στην ανύπαρκτη προσωπική τους ετοιμότητα για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση. Ωστόσο, δεν θεωρείται ότι συνέβαλε στην ερμηνεία και αντιμετώπιση του ρατσισμού, ορίζοντάς τον μονόπλευρα και κάνοντας τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ μαύρων (θύματα) και λευκών (θύτες). Δεν είναι δυνατόν να διαφοροποιούμε απλουστευτικά και με βάση ένα μόνο κριτήριο (π.χ. χρώμα) μεταξύ πλειονότητας και μειονοτήτων.

Αναφορικά με το διαπολιτισμικό μοντέλο, μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη κυρίως την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων και αποσκοπεί στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που διέπονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί «χωνευτήρι» όλων των πολιτισμών, δίνοντας παράλληλα χώρο στις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά και καλλιεργώντας την κριτική σκέψη των παιδιών, ανταποκρινόμενο στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997).

### **1.3. Διαπολιτισμικότητα**

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έννοια που είναι αναγκαίο να προσεγγίσει κανείς, καθώς συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική έννοια του σύγχρονου εκπαιδευτικού τομέα (Trujillo, 2002). Ύστερα από μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, καθίσταται σαφές ότι είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός καθολικά αποδεκτός και ακριβής για τη διαπολιτισμικότητα.

Η διαπολιτισμικότητα προέκυψε ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη από τις συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών και από την ισχυρή αμφισβήτηση των αφομοιωτικών προσεγγίσεων, αναφορικά με την ηθική και δημοκρατική νομιμοποίησή τους (Νικολάου, 2000).

Η διαπολιτισμικότητα εκλαμβάνεται λανθασμένα από τους περισσότερους ως ενασχόληση με τα θέματα της ετερότητας και τη διαχείριση αυτής. Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η «διαπολιτισμικότητα» συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την εκπαίδευσή τους (Νικολάου, 2011). Ωστόσο, ο ορισμός αυτός αγνοεί την πραγματική διάσταση της «διαπολιτισμικότητας» ως τρόπου διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μέσα από την καλλιέργεια της νοοτροπίας της αποδοχής της διαφορετικότητας (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Ο όρος διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται αρχικά από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO σε κείμενα για την εκπαίδευση των εθνοτικών/μεταναστευτικών ομάδων και δηλώνει μια δυναμική διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ των ομάδων αυτών (Unesco, 2001). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) η διαπολιτισμικότητα δεν αποσκοπεί στην αναγνώριση και την ανάδειξη της ετερότητας, αλλά στην υπέρβασή της· οραματίζεται κοινωνίες όχι κατακερματισμένες, αλλά με αξίες, με κοινωνική συνοχή, με ίσες ευκαιρίες και δίκαιες για όλους, «κοινωνίες απαλλαγμένες από εθνικές ιδεοληψίες και φυλετικά στερεότυπα με διάθεση ανάμεσα στα μέλη της για συνεργασία, συμμετοχή, υπευθυνότητα και προκοπή».

Ο Γκόβαρης (2001) ορίζει τη διαπολιτισμικότητα «ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών».

Η Rey von Almen (1989) προσεγγίζει τον όρο διαπολιτισμικότητα, έχοντας ως δεδομένη την πλήρη αποδοχή των πραγματικών περιεχομένων της πρόθεσης «δια» και της έννοιας «πολιτισμός». Η πλήρης και ακριβής σημασία της πρόθεσης «δια» μας παραπέμπει σε διαδικασίες, όπως ανταλλαγή, αλληλεγγύη και υπέρβαση ορίων. Από την άλλη, η έννοια «πολιτισμός» ταυτίζεται με την αναγνώριση διαφορετικών

τρόπων ζωής και των συμβόλων τους και την αναγνώριση της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών.

Ο Dickopp (1984) επισημαίνει την ασάφεια του όρου «διαπολιτισμός» και στην προσπάθεια αποσαφήνισής του, διερωτάται τι μπορεί να σημαίνει η πρόθεση «δια». Αναρωτείται μήπως παραπέμπει στην ανάγκη να διαμεσολαβήσει η εκπαίδευση μεταξύ των πολιτισμών, με στόχο την αλληλοαποδοχή και αλληλοκατανόηση, ή στο ότι μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, υπάρχουν κοινά σημεία, τα οποία καλείται να αναδείξει η εκπαίδευση. Στην πρώτη περίπτωση, στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα αποτελεί η αποδοχή του «άλλου», ενώ στη δεύτερη, η αλληλεγγύη. Επίσης, η πρόθεση «δια» θα μπορούσε να παραπέμπει στην αναγκαιότητα ύπαρξης μιας αγωγής που έχει ως αφετηρία κάποιες κοινές αρχές για όλους τους πολιτισμούς. Σε αυτή την περίπτωση, δεν θα μπορούσαν οι πολιτισμικές διαφορές να αποτελέσουν αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Trujillo (2002), ο όρος διαπολιτισμικότητα σημαίνει την κριτική συμμετοχή στην επικοινωνία και στην οικειοποίηση του πολιτισμού, ο οποίος αποτελεί στεγανό τμήμα του έθνους κράτους. Από την άλλη, ο Στατέρας (2002) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμικότητα «σημαίνει ότι δέχομαι και θεωρώ τα πράγματα με μια ανοχή διαφορετικών ή συναφών πολιτισμικών παραγωγών του ανθρώπου, αναγνωρίζοντας όμως ότι στους πολιτισμούς αυτούς υπάρχει αξιακή ταυτότητα (ισοτιμία πολιτισμών)».

Η Δημητριάδου (2004) αναφέρει ότι η διαπολιτισμικότητα μπορεί να οριστεί ως ιδέα, ως διαδικασία και ως κίνημα. Ως ιδέα η διαπολιτισμικότητα ορίζει ότι το σχολείο και η κοινωνία οφείλουν να προσφέρουν στα παιδιά όλων των πολιτισμών, φυλών και κοινωνικών τάξεων ίσες ευκαιρίες. Ως διαδικασία προωθεί τη διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων με τελικό σκοπό τη δημιουργία κοινωνιών που θα διέπονται από την ισονομία, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη. Τέλος, ως κίνημα επιδιώκει το μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών, ώστε να μπορούν να εκφραστούν όλοι οι άνθρωποι (ατομικά ή ομαδικά) και να έχουν τη στήριξη του κράτους για την αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοεκπλήρωσής τους.

Η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» χρησιμοποιήθηκε και στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, σύμφωνα με την οποία δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Καναβάκης, 2004).

Κατά τους Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκη (2006), η διαπολιτισμικότητα μπορεί να οριστεί ως μια σειρά συμμετρικών διαλογικών διαδικασιών, με τη συμβολή των οποίων δημιουργούνται σχέσεις διαπολιτισμικής κατανόησης, σεβασμού και ανταλλαγής. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Δαμανάκης και Μάρκου (Νικολάου, 2000), η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέραςμα της στενής έννοιας έθνους-κράτους, την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων που διαπνέουν τα σχολικά εγχειρίδια και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μια ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης για το μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας, προς μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και της όσμωσης που προκαλείται από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

#### **1.4. Σύγχυση όρων πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα**

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημάνουμε τον διαχωρισμό των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα». Παρότι τείνει να συγχέονται αρκετά συχνά οι εν λόγω όροι, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι δεν πρόκειται για δύο ταυτόσημους όρους.

Ο Hohmann (1989) αποδίδει με τον όρο πολυπολιτισμικότητα την κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι ισχύουσες διαδικασίες επηρεάζονται από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων διαφορετικών, πολιτισμικά, του κυρίαρχου πληθυσμού. Από την άλλη ο όρος διαπολιτισμικότητα συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων και στοχεύει, μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκάλεσε η μετανάστευση. Η πολυπολιτισμικότητα, λοιπόν, είναι το δεδομένο, αυτό που ισχύει, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, αυτό που θα πρέπει να ισχύει (Δαμανάκης, 1998 & Hohman, 1983). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, καθώς αυτή είναι η αφετηρία της, αλλά δεν ταυτίζεται μαζί της ούτε απορρέει αυτόματα από αυτή.

Η απλή διατήρηση των πολιτισμικών μειονοτήτων δεν ισοδυναμεί με διαπολιτισμική δράση. Η ιδέα της διαπολιτισμικότητας δεν αρκείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό (Δαμανάκης, 1998), όπου οι πολιτισμοί συνυπάρχουν ο ένας δίπλα στον άλλο και στην καλύτερη των περιπτώσεων, ο κυρίαρχος πολιτισμός ανέχεται τους άλλους. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998), η διαπολιτισμική θεωρία προβάλλει την ισοτιμία των πολιτισμών και αποσκοπεί στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Επιπλέον, η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία προβάλλει την ισοτιμία των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και την παροχή ίσων ευκαιριών.

Μια άλλη άποψη, με ιδιαίτερες ομοιότητες με αυτή του Hohmann και του Δαμανάκη, που προαναφέρθηκε παραπάνω, είναι αυτή της Ανδρούσου (2000), η οποία υποστηρίζει ότι ο όρος διαπολιτισμικότητα ορίζει ως προαπαιτούμενο οι διαφορετικότητες να έρχονται σε δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001). Ο Μάρκου (1997) τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τις διαδικασίες εξέλιξής της, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια διαλεκτική θέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων.

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2004), η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται ως η ύπαρξη περισσότερων της μιας ετερόκλητων ανθρωπίνων ομάδων ή κοινωνιών, η οποία είναι συνδεδεμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη. Η δε διαπολιτισμικότητα, θεωρεί ότι είναι το αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της πολυπολιτισμικότητας. Κατά τον Αράπογλου (2013) η πολυπολιτισμικότητα, με την έννοια της συνύπαρξης πολιτισμών, και το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη προκάλεσαν εκρήξεις βίας, κάτι που οδήγησε στη δημιουργία ενός νέου πλαισίου διαλόγου με νέες ιδέες και πολιτικές που επιχειρούν να προάγουν το διαπολιτισμικό διάλογο.

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας δύναται να προσεγγιστεί με δύο τρόπους. Σύμφωνα με τον πρώτο, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί εργαλείο διαπραγμάτευσης των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων διαμέσου της σχετικοποίησης των αξιών, βάσει των οποίων οικοδομούνται. Σύμφωνα με το δεύτερο, αποτελεί υπέρβαση της ετερότητας, δεν οραματίζεται κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από κατακερματισμό, αλλά δίκαιες κοινωνίες, με ίσες ευκαιρίες για όλους, αξίες και κοινωνική συνοχή (Παπάζογλου, 2008).

### **1.5. Ελληνική πραγματικότητα**

Αν παρατηρήσει κανείς τη σύνθεση της Ευρώπης, θα διακρίνει ότι αποτελείται από έντονη πολυπολιτισμικότητα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιτρέπει την εύκολη μετακίνηση μεταξύ των κρατών-μελών της, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι γίνονται πολλές μετακινήσεις πληθυσμών, μεταναστευτικού χαρακτήρα, για την εύρεση εργασίας και καλύτερης ζωής. Σε αυτές τις μετακινήσεις προστίθεται και το προσφυγικό-μεταναστευτικό ζήτημα των τελευταίων ετών, που έχει ως αποτέλεσμα να έχουν έλθει στην Ελλάδα χιλιάδες πρόσφυγες. Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, μέρος της οποίας είναι οι μετακινήσεις πληθυσμών, απαιτείται και ένας κοινωνικός μετασχηματισμός των κρατών, κεντρικός πυρήνας του οποίου είναι η εκπαίδευση (Ματθαίου, 2001).

Τα δεδομένα για την Ελλάδα έχουν αλλάξει από τη δεκαετία του 1970, οπότε άρχισε η παλιννόστηση των Ελλήνων μεταναστών από χώρες της Ευρώπης, γεγονός που κατέστησε αναγκαία τη λήψη μέτρων για την ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούσου, 2000). Η ιδεολογία που κυριαρχούσε ήταν αυτή της αφομοίωσης των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Μάρκου, 1995) και τα πρώτα μέτρα που λήφθηκαν αποσκοπούσαν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για να αρθούν τα προβλήματα επικοινωνίας. Ιδρύθηκαν προπαρασκευαστικές τάξεις ή τάξεις υποδοχής, με στόχο οι μαθητές να μεταβούν στο κανονικό μονοπολιτισμικό σχολείο και εφαρμόστηκε έτσι το μοντέλο της αφομοίωσής τους στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Γκότοβος, Μάρκου & Φέριγκ, 1987). Σύντομα διαπιστώθηκε ότι οι γλωσσικές αδυναμίες αποτελούσαν ένα μέρος του προβλήματος και έτσι ακολούθησε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, που συνδέεται με την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, στο βαθμό που δεν απειλεί τις

πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Μάρκου, 1997). Έτσι, υιοθετήθηκε ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων, σύμφωνα με τον οποίο οι παλινοστούντες μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου και μέσα σε ολιγάριθμα τμήματα βελτιώναν τις γνώσεις τους στα μαθήματα που είχαν δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο υπήρχε κι η αλληλεπίδραση με τους γηγενείς μαθητές και η από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων (Μάρκου, 1984). Παράλληλα, παράχθηκε ειδικό διδακτικό και εποπτικό υλικό και κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός και η διοργάνωση σεμιναρίων για την επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1995).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε σαν όρος τη δεκαετία του 1980 όταν ο αριθμός των παλινοστούντων άρχισε να διογκώνεται και άρχισε η είσοδος μεταναστών (Ανδρούσου, 2000). Έγινε αντιληπτό ότι το σχολείο δεν μπορούσε να εξακολουθεί να λειτουργεί στα πλαίσια της ομογενοποίησης και να αγνοεί το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών (Δαμανάκης, 2003). Ψηφίζεται, λοιπόν, πρώτη φορά νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας (Ν. 2413/1996). Ως σκοπός ορίζεται η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επίσης, ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), με κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Λαγουδάκος, χχ). Αναφορικά με την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από το 1996 έως και σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν 26 σχολεία σε όλη την Ελλάδα.

Στη συνέχεια όλες οι δράσεις 1997-2000 και 2001-2004 εντάχθηκαν στα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) και αφορούσαν τη βελτίωση επιδόσεων των ευπαθών κοινωνικών ομάδων της χώρας και τη βελτίωση των συνθηκών ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2000).

Όσον αφορά τις πιο πρόσφατες δράσεις, μετά την εισροή χιλιάδων προσφύγων στη χώρα μας και την ανάγκη μέριμνας για την εκπαίδευσή τους, αυτές

είναι οι ακόλουθες. Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ2687 Β/29-8-2016) ιδρύονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας. Αποφασίζεται η ίδρυση και λειτουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ), η οποία στοχεύει στην εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών των προσφύγων μέσω της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων.

Η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ έχει ως στόχο τη συμμετοχική, ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ώστε στη συνέχεια να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στην εκάστοτε σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών της, να επιλέξει το κατάλληλο σχήμα που δύναται να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, προκειμένου να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις. Οι μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ παρακολουθούν εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και ανάλογα με τις ανάγκες τους η φοίτησή τους μπορεί να διαρκέσει από 1 έως 3 χρόνια. Στη συνέχεια, ακολουθούν το πρόγραμμα της «κανονικής» τάξης (ΦΕΚ2687 Β/29-8-2016).

Απώτερο σκοπό των παραπάνω αποφάσεων αποτελεί η ένταξη των μαθητών στις «κανονικές» σχολικές τάξεις και η παροχή ευκαιριών για μια ισότιμη εκπαίδευση. Η απάντηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο φαίνεται ότι βρίσκεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμαστούν κατάλληλα για την ανάληψη αυτού του έργου, μέσω επιμορφώσεων.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση Έννοια-Ορισμός-Περιεχόμενο

Η πρώτη αναφορά στον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στον ευρωπαϊκό χώρο πραγματοποιήθηκε το 1977, όταν η επιτροπή για την πολιτισμική συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης δημιούργησε μια ομάδα εργασίας, η οποία ασχολήθηκε με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών (Μάγος, 2002). Από τότε άρχισε η γενικευμένη και συχνή, πλέον, χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση, δίνοντας την εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία (Γκόβαρης, 2001). Ωστόσο, αυτό δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, καθώς υπάρχουν αποκλίσεις στους ορισμούς και αρκετές διαφορετικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αντανακλά ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό υπόδειγμα εκπαίδευσης, αλλά ένα πλαίσιο διαφόρων θεωρητικών αναλύσεων που πραγματεύονται τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και τις αρχές που είναι ανάγκη να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2001). Κατά τους Ασκούνη & Ανδρούσου (2001), ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλωθούν οι αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και ασχολείται με προγράμματα ή αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Παπά (1998), δεν είναι δυνατό να δοθεί ένας «σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Ένα βασικό εμπόδιο στην προσπάθεια εύρεσης ενός ορισμού, που πληροί τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αποτελεί η διαφορετική εννοιολογική χρήση του όρου «πολιτισμός» και οι ποικίλες ερμηνείες του όρου διαπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με την Rey von Almen, η οποία αποδέχεται, όπως προαναφέρθηκε, την πλήρη σημασία των όρων «δια» και «πολιτισμός», η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως «πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (Γκόβαρης, 2001). Ο Dickopp (1984) στην προσπάθειά του να ορίσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως επέκταση του όρου διαπολιτισμός, προσπίπτει πάνω στις πολλαπλές διαφορετικές ερμηνείες της πρόθεσης «δια». Έτσι, δεν μπορεί να καταλήξει σε έναν σαφή ορισμό

της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή θα μπορούσε να προωθεί είτε την αλληλοαποδοχή είτε την αλληλεγγύη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, ή σε άλλο πλαίσιο, θα μπορούσε να μην βασίζεται καθόλου στις πολιτισμικές διαφορές.

Ο Hohmann (1989) προχωρά σε μια λειτουργική προσέγγιση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προτείνει να κωδικοποιηθεί η κοινωνική κατάσταση, η οποία προκύπτει λόγω της μετανάστευσης, με την έννοια «πολυπολιτισμική κοινωνία» και τα παιδαγωγικά προγράμματα, που αναπτύσσονται αναφορικά με τα προβλήματα που δημιουργεί η μετανάστευση, με την έννοια «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ο Hohmann δεν αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αυτόνομο παιδαγωγικό κλάδο και επισημαίνει ότι η αναγκαιότητα της εφαρμογής της μπορεί να νομιμοποιηθεί παιδαγωγικά μόνο εφόσον συμπεριλάβει στο πρόγραμμά της γενικότερα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους.

Συγγενείς απόψεις με τον Hohmann προβάλλει και ο Reich (1993), ενστερνιζόμενος την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελέσει μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά μια διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχει το σχολείο. Σύμφωνα με τον ίδιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως η απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2001). Στόχο της αποτελεί η καλλιέργεια και αφύπνιση της συνείδησης, καθώς και ο αναστοχασμός σχετικά με την κοινωνική πολυμορφία, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στους χώρους των παιδιών και των νέων. Το σχολείο δεν περιορίζεται στην ύλη των βιβλίων, αλλά προνοεί ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία της γειτονιάς τους και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Ο Helmut Essinger (1990) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως «την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία». Από την άλλη, ο Johansson (1996) θεωρεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια εκπαίδευση που απαιτεί υψηλές ικανότητες και προπορεύεται των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις διαδραστικές ικανότητες, καλλιεργώντας την αυτοεκτίμηση των παιδιών και βοηθώντας τα να κατανοήσουν το «άγνωστο».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται και ως η διαδικασία, αλλά και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής

κοινωνίας υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Δαμανάκης, 1998). Ο Στατέρας (2002) ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζει τη διαδικασία μεταρρύθμισης που έχει ως τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να αποκτήσουν άπαντες τα μέσα να εκφραστούν ως προσωπικότητες (ατομικές και συλλογικές), να αναδείξουν τις πολιτισμικές τους απαιτήσεις και να λάβουν την υποστήριξη του κράτους και να συνεργαστούν μαζί του στην αναζήτηση μιας πολιτισμικής ταυτότητας ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Σύμφωνα με τον Dietrich (2006), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως «μια νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και μια διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (Κεσίδου, 2008).

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυγχάνει την υπέρβαση των αρνητικών συνεπειών και περιορισμών των μονοπολιτισμικών, εθνοκεντρικών και αφομοιωτικών λογικών της διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο και των δυσκολιών που προέρχονται από την εφαρμογή άλλων πλουραλιστικά προσανατολισμένων υποδειγμάτων εκπαίδευσης (Νικολάου, 2007). Επομένως, θεωρείται πιο ολοκληρωμένο από όλα τα άλλα υποδείγματα, εφόσον αντιλαμβάνεται την ανάγκη για αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των ατόμων από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 1999). Αφετηρία του μοντέλου αυτού αποτελεί η «υπόθεση της διαφοράς» που θεωρεί τους αλλοδαπούς μαθητές ως άτομα όχι με «ελλειμματικό», αλλά με «διαφορετικό» πολιτισμικό κεφάλαιο (Γκόβαρης, 2001, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αρκείται στην πληροφόρηση και την καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης του «Άλλου», αλλά οφείλει και να οδηγήσει στην τροποποίηση των πολιτισμικών αξιών που στέκονται εμπόδιο στην πολιτισμική συνάντηση και την ουσιαστική επικοινωνία (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο προετοιμασίας των νέων ανθρώπων στο σύγχρονο, πολύπλευρο και πολύγλωσσο κοινωνικό σύνολο, προσφέροντάς τους ενημέρωση και ενισχύοντας την κατανόηση των διαφορετικών και αλληλοσυνδεόμενων αντιλήψεων για τον πολιτισμό, ο οποίος υφίσταται διαρκώς αλλαγές (Taylor, 1997).

Οι Grant et al (1993) δίνουν πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται στη χώρα υποδοχής στους πολιτισμικά διαφορετικούς και που δεν υποχρεώνει τους τελευταίους να εγκαταλείψουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Η δεύτερη προσέγγιση σχετίζεται με μελέτες που αφορούν στην οικοδόμηση και εδραίωση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Η τρίτη ομαδοποιεί τις εργασίες που προσπαθούν να αναβαθμίσουν τη γνώση αναφορικά με την εκπαίδευση των ιδιαίτερων ομάδων, αποσκοπώντας στη συγκέντρωση όλων των συμπληρωματικών, ως προς την ιστορία, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους, στοιχείων, προκειμένου να αποκτήσουν ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό status. Η τέταρτη προσέγγιση ορίζει ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις συνεισφορές και προσδοκίες κάθε ομάδας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, λαμβάνεται υπόψη η κουλτούρα των ομάδων και ο τρόπος εκπαίδευσής τους προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες τους και συνήθειες. Η τελευταία προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προσπάθεια κατανόησης από το μαθητή, μέσω της διδασκαλίας, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της προκύπτουσας καταπίεσης, με τελικό στόχο να του υποδείξει έναν μελλοντικό τρόπο κοινωνικής δράσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η πιο πρόσφατη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου, 2008). Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, μεταξύ των οποίων είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλον, η ικανότητα σύγκρισης και υιοθέτησης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η απόκτηση και άσκηση κάποιων ικανοτήτων, μέσω μιας κατάλληλα διαμορφωμένης εκπαίδευσης, προσανατολισμένης σε διαπολιτισμικές αρχές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, επιδιώκει να επιλύσει προβλήματα που απέτυχαν να λύσουν τα προηγούμενα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (Κεσίδου, 2008).

Ο Μάρκου (1989) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει πως το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, τη φυλετική την πολιτισμική και την κοινωνική τους προέλευση. Ως προσέγγιση είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Δεν αρκείται, λοιπόν, στην βελτίωση της ικανότητας των παιδιών των μεταναστών να συναγωνίζονται τα γηγενή παιδιά, αλλά προχωρεί σε βαθύτερες και ουσιαστικότερες αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου, διότι δίχως αυτές δεν μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία και στην προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοέκφρασης (Μάρκου, 1989).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω της καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής, οφείλει να εναντιώνεται σε όλες τις μορφές διακρίσεων, στη δημιουργία στεγανών και στερεοτύπων (Ανδρούσου, 2000). Αξίζει να επισημανθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αλλά γενικότερα όλο το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Πολίτου, 1999).

Όπως υποστηρίζει ο Δαμανάκης (2002), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως διαδικασία που αφορά το άτομο, την ομάδα και φυσικά το εκπαιδευτικό σύστημα, δε σημαίνει ενασχόληση με την εκπαίδευση των άλλων, των ξένων, των αλλοδαπών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει και στοχεύει στη συνεκπαίδευση ντόπιων και ξένων. Στο πλαίσιο αυτής της συνεκπαίδευσης οι διαφορετικότητες, οι ετερότητες έρχονται σε επαφή, αλληλεπιδρούν και αλληλοεμπλουτίζονται. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να διατυπώσει τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των νέων γενιών, ώστε αυτές να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Έχει ως αφετηρία

την ισοτιμία των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιήσει τα μέλη μιας τέτοιας κοινωνίας, προκειμένου να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή, καθώς και να εμπλουτίσει τον κάθε πολιτισμό με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς με τους οποίους συνυπάρχει (Δαμανάκης, 2002). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ετερότητα ασχολείται με τέσσερις κεντρικές έννοιες: την εθνική, την εθνοτική, τη θρησκευτική και τη γλωσσική ταυτότητα.

Σε σύγκριση με τα προηγούμενα μοντέλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η πιο πλήρης προσέγγιση, καθώς τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και συνάδει με τις απαιτήσεις της δημοκρατίας. Μέσω αυτής, δίνεται η ευκαιρία στους ανθρώπους να εκφραστούν μέσω των ιδιαιτεροτήτων τους, καθώς η πολυπολιτισμική ταυτότητα κάθε ομάδας δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά έναν δυναμικό παράγοντα για τον πολιτισμό της χώρας (Φραγκούλης, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα και επιβάλλεται από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στη σύγχρονη κοινωνία, αλλά και από την αλλοίωση του εθνικού κράτους στα πλαίσια υπερεθνικών οργανισμών και της παγκοσμιοποίησης (Μάρκου, 2004). Βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως ευρύτερης μεταρρύθμισης του σχολείου αποτελούν: η ένταξη όλων των παιδιών, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και αλληλεπίδραση, η κοινωνική συνοχή, η διαπερατότητα, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαποτίζει όλο το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα της τάξης, τις σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και φορέων, η αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολείων και των υφιστάμενων ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την κοινωνία και τέλος η διαδικασία, η οποία αφορά στην αναδιοργάνωση του σχολικού προγράμματος και στη λειτουργία του σχολείου στα πλαίσια διαρκούς αλλαγής, όπου εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπικοί φορείς (Μάρκου, 2004).

Η Krueger-Potratz (1994) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να αναπτυχθεί αποκλειστικά και μόνο ως κριτική της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι μπορεί να αναπτυχθεί μόνο ως εκπαίδευση που ασκεί

κριτική στις καθιερωμένες νόρμες και τα κριτήρια δράσης της παιδαγωγικής θεωρίας, διερευνώντας τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη συγκρότηση των εθνικών κρατών και την ανάδειξη κανόνων και προτύπων, τα οποία ισχύουν ως αυτονόητα, χωρίς ωστόσο να αντιστοιχούν στην επίκαιρη κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως Κριτικής Παιδαγωγικής προϋποθέτει, για τον Nieke, «τη διερεύνηση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιπαράθεσης με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων» (Γκόβαρης, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός και μια ενιαία χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία προσπαθεί να διαχειριστεί και να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Δεν υπάρχουν έτοιμα μοντέλα για τον εν λόγω έργο, με την εφαρμογή των οποίων θα εξασφαλίζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα και αυτό καθιστά το έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα δύσκολο.

## **2.2. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με το άρθρο 34 του νόμου 2413 του 1996 (ΦΕΚ 124 Α'/17-6-96) σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

Σύμφωνα με τον James Banks (Μάρκου, 2011) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία μιας ανοιχτής κοινωνίας, στην οποία άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές, ταξικές και εθνοτικές ομάδες έχουν ίσες ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά και να λειτουργούν, διατηρώντας τα διαφορετικά πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, τη δική τους δηλαδή εθνοτική ταυτότητα. Η κοινωνικά συνοχή θα στηρίζεται πάνω στις βασικές δημοκρατικές αξίες, όπως είναι η δικαιοσύνη, η ισότητα και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τις οποίες όλοι οι πολίτες οφείλουν να αποδέχονται και να υπηρετούν πλήρως.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργική χρήση των στοιχείων κάθε πολιτισμού, προωθώντας έτσι την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών προκειμένου να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη (Δαμανάκης, 1989, Γκότοβος, 2002).

Αναφορικά με τη Δημητριάδου (2004), η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σκοπό την εκπαίδευση διαμέσου πολλών πολιτισμών, χρησιμοποιώντας πολυπολιτισμικά στοιχεία στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση μέσα σε πολλούς πολιτισμούς, επιδιώκοντας μια γνωριμία των μαθητών με τις παραδόσεις και τον τρόπο ζωής των διαφόρων πολιτισμών, ώστε να αποκτήσουν χρήσιμες γνώσεις. Ο πολιτισμός, λοιπόν, τίθεται ως βάση για την επίτευξη του σκοπού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **2.3. Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τον Παπά (1998), πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό προϋποθέτει την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού και την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων, σε συνέχεια μιας καθημερινής προσπάθειας διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Κατά τον Παπά, λοιπόν, (1998) η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των αξιών και την άποψη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, απαλλαγμένη από κάθε ακρότητα και προσανατολισμένη σε οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιοποιεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των πολιτισμών, επιδιώκει την άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και προσπαθεί να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής συμπεριφοράς, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία βασίζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κατανόηση και τη συνεργασία ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, οδηγώντας τις κοινωνίες σε πρόοδο και ειρήνη (Δαμανάκης, 1989, Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Μπεζάτη, 2006). Δημιουργεί, λοιπόν, το πνευματικό υπόβαθρο προκειμένου τα



άτομα να εκτιμήσουν το διαφορετικό και να δημιουργηθούν κοινωνίες, πολιτισμικά αρμονικές, που θα διακρίνονται από ισοτιμία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Πανταζής, 1999, Γκότοβος, 2002). Προκειμένου να επιτευχθούν τέτοιοι στόχοι, απαιτούνται παιδαγωγικές παρεμβάσεις και νέες προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες επικοινωνίας.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998) διατυπώνουν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θεωρούν ότι θα αποτελέσουν τις βάσεις της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και θα καταστήσουν αποτελεσματικότερη την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη ως εξής:

- διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών
- αλληλεγγύη
- σεβασμός και αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων
- ειρηνική συμβίωση ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Ο Hohmann (1989) θεωρεί πως οι θεμελιώδεις στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι:

- η συνάντηση και η αλληλεπίδραση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία
- η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στη συνάντηση και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών.
- οι πολιτισμικές ανταλλαγές και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός

Σύμφωνα με τον Nieke (Πανταζής, 1999) οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Επαφή και προσέγγιση του διαφορετικού.

Είναι γεγονός πως υφίσταται μια ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα όσον αφορά στην καθημερινή επαφή ατόμων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Οι ντόπιοι απωθούν και παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά προς τους ξένους, κάτι που συχνά προέρχεται από την περιφρόνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ξένων πολιτισμών, ενώ η παροχή γνώσεων για τους πολιτισμούς αυτούς ελλοχεύει τον κίνδυνο να ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες επιφυλάξεις. Για αυτούς τους λόγους, πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες

συνθήκες μάθησης, που επιτρέπουν διευκρινίσεις, χωρίς να προκαλούν συγχρόνως απόρριψη και αίσθημα απειλής.

- Θεμελίωση της ανεκτικότητας.

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η ανοχή απέναντι στον τρόπο ζωής, τις καθημερινές συνήθειες, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες των μελών άλλων εθνικών ομάδων, πρέπει να είναι αδιαμφισβήτητη.

- Αποδοχή της εθνικότητας του μαθητή και προώθηση της μητρικής γλώσσας.

Τα μέλη των διαφόρων εθνικών ομάδων έχουν το δικαίωμα, και συνιστάται, να καλλιεργούν τα στοιχεία του πολιτισμού και της παράδοσής τους και να μην αποκόπτονται από αυτά. Ωστόσο, η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων προωθεί μια αντιπαράθεση με άλλους πολιτισμούς που καταλήγει συχνά σε εθνοκεντρικές στάσεις και συμπεριφορές που ενυπάρχουν σε κάθε πολιτισμικό σύστημα. Αυτό είναι ένα ζήτημα που καλείται να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- Υπερνίκηση του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού.

Τα μέλη των διαφόρων εθνικών ομάδων τείνουν, στη μεταξύ τους επικοινωνία, να θεωρούν τον πολιτισμό τους ως ανώτερο όλων, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να επικοινωνήσουν με τους εκφραστές των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει, στην περίπτωση αυτή, να υιοθετήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να καταπολεμήσει τις εδραιωμένες αντιλήψεις, να τις μετασχηματίσει και να καταστήσει τα μέλη των διαφόρων εθνοτήτων ικανά να συναναστρέφονται με ευαισθησία τους φορείς των άλλων πολιτισμών, χωρίς να περιφρονούν τις απόψεις τους που αποκλίνουν από τις δικές τους.

- Επισήμανση των κοινών στοιχείων των πολιτισμών με πνεύμα ομαδικότητας για αποφυγή εθνικιστικών και ρατσιστικών τάσεων.

Η πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας προκαλεί ανταγωνισμούς και συγκρούσεις, που απορρέουν από την αντιπαράθεση των πολιτισμών. Γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει μέσα από την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαιότητας των μελών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, να εντοπίσουν

πολλά κοινά στοιχεία, να αποκτήσουν σεβασμό για το διαφορετικό πολιτισμό και τελικά να απαλλαχτούν από τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές αντιλήψεις

- Προώθηση της αλληλεγγύης μεταξύ των ομάδων πλειονότητας και των άλλων ομάδων της κοινωνίας.

Η αλληλεγγύη ανάμεσα στις ομάδες των μειονοτήτων πρέπει να προωθείται εξίσου, όσο και η αλληλεγγύη ανάμεσα στην κοινωνία της πλειονότητας και των μειονοτήτων, επειδή οι τελευταίες στην προσπάθειά τους να διευρύνουν τα πολιτικά τους δικαιώματα και να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα χρειάζονται υποστήριξη και προστασία.

- Επίλυση των συγκρούσεων και ειρηνική προσέγγιση των πολιτισμικών διαφορών.

Η συνάντηση των μελών των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων δημιουργεί ποικίλες και αντιφατικές αντιδράσεις, καθώς προκαλεί τόσο ενδιαφέρον για το άγνωστο και επιθυμία εξέτασης του ξένου πολιτισμού, όσο και απέχθεια προς το ξένο στοιχείο, του οποίου οι πεποιθήσεις και οι αξίες εκλαμβάνονται ως απειλητικές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται, λοιπόν, να καταπολεμήσει τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στο ξένο στοιχείο, με προγράμματα ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία.

- Αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάθε πολιτισμός οφείλει να αποδέχεται τα στοιχεία των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή παρουσίαση ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων, όπως είναι τα ήθη και έθιμα, οι εθνικές εορτές, τα παραδοσιακά τραγούδια και οι παραδοσιακές ενδυμασίες. Μέσα από την περιγραφή των ιδιαίτερων πολιτισμικών τρόπων έκφρασης των ομάδων μεταξύ τους, πρέπει να προωθείται η αμοιβαία εκτίμηση και να διευκολύνεται η πρόσκτηση στοιχείων του ξένου πολιτισμού στον οικείο πολιτισμό κάθε ομάδας.

Αν προσπαθούσαμε να συγκεντρώσουμε κάποιους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα σημειώναμε τους ακόλουθους (Μπεζάτη, 2006):

- Αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς

- Σεβασμός για τους πολιτισμούς
- Θετική στάση απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών και την ετερότητα
- Έμφαση και αξιοποίηση των κοινών στοιχείων των διαφόρων πολιτισμών
- Αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής
- Αλληλεγγύη
- Ειρήνη
- Κοινωνική δικαιοσύνη
- Συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας
- Συνειδητοποίηση και σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Ίσες ευκαιρίες για όλους

Σύμφωνα με τον Μάρκου (2011), βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του σχολικού προγράμματος είναι να καταστήσει όλους τους μαθητές ικανούς να λειτουργούν αποτελεσματικά τόσο στον εθνικό πολιτισμό όσο και στους άλλους πολιτισμούς της κοινωνίας. Επομένως, βασικά χαρακτηριστικά των πολιτισμών αυτών γίνονται αντικείμενο μελέτης και αξιοποιούνται θετικά. Τα άτομα δέχονται ισχυρές επιρροές από τον κοινό εθνικό πολιτισμό καθ' όλη τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους, ακόμα κι αν διατηρούν ισχυρούς δεσμούς με την ομάδα τους, με αποτέλεσμα παρά την ύπαρξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες, όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας να μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά και αξίες (Μάρκου, 2010). Ωστόσο, η ύπαρξη πληθώρας κοινών χαρακτηριστικών ανάμεσα σε όλους τους μαθητές δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και μαθητές που έχουν το δικό τους τρόπο μάθησης, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν για να δράσουν κατάλληλα και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Μάρκου, 2010).

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τον «ενδιάμεσο πολιτισμό», που αναφέρθηκε παραπάνω και ο οποίος πρέπει να αποτελεί αφετηρία και στόχο κάθε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής που λαμβάνεται για τα παιδιά των μειονοτήτων. Στόχος, λοιπόν, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς διαπολιτισμικής ταυτότητας και ιδιαίτερο ρόλο σε αυτό διαδραματίζει ο ρόλος της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

οφείλει να προωθεί τόσο την καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας (της γλώσσας του σχολείου-της χώρας υποδοχής) όσο και την αναγνώριση της μητρικής γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα ως αντικείμενου και μέσου διδασκαλίας. Επομένως, στόχο της αποτελεί και η επίτευξη της «ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας», δηλαδή της σωστής εκμάθησης τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Δαμανάκης, 1998). Άλλωστε, η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση στην οποία θα οικοδομηθεί η δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα αν η βάση είναι γερή (καλή γνώση μητρικής γλώσσας), τότε θα επιτευχθεί και η αποτελεσματική απόκτηση της δεύτερης, ενώ αξίζει να επισημανθεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευφυΐα και ευελιξία του νου (Κεσίδου, 2008).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, δηλαδή της ανοιχτότητας απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό και της διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας, που παραπέμπει στην αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και διαφοράς (Κεσίδου/Παπαδοπούλου, 2008). Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις μειονοτικές ομάδες, αλλά και την κυρίαρχη ομάδα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στα πλαίσια μιας «Παιδαγωγικής για όλους» και αφορά όλους τους μαθητές και όλα τα σχολεία, ακόμη και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας μαθητής με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή (Κεσίδου, 2008).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1990), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες είναι: εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, εκπαίδευση για αλληλεγγύη, εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Πιο αναλυτικά παρουσιάζονται ακολούθως:

#### *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*

Πρόκειται για τον στόχο του να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να προσεγγίζουμε τις απόψεις και τα προβλήματά τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία (Κεσίδου, 2008, Νικολάου, 2000, Φραγκούλης, 2011). Για να επιτευχθεί το παραπάνω, πρώτιστο στόχο της εκπαίδευσης αποτελεί η ενθάρρυνση των νέων ανθρώπων να επιδείξουν ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα των Άλλων.

### *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*

Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία και πρόκειται για την ανάπτυξη από τους νέους μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και που καταπολεμεί την κοινωνική ανισότητα και αδικία (Νικολάου, 2000 & Φραγκούλης, 2011). Βάσει της αλληλεγγύης και της συλλογικής συνείδησης, όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, μπορεί να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα και αναμένεται να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο (Κεσίδου, 2008).

### *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*

Ο σεβασμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και την ταυτόχρονη πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό (Κεσίδου, 2008). Σε μια κοινωνία που δε σέβεται την πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική (Νικολάου, 2000). Η πρακτική αυτή προσφέρει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς αλλά και της σύγκρισης, η οποία επιτρέπει να κατανοήσει κανείς καλύτερα τον εαυτό του και τις επιρροές που έχει δεχθεί και να υπερβεί την ομοιογένεια, κατακτώντας την άποψη ότι όπου υφίσταται πληθώρα απόψεων και προοπτικών, γεννιούνται και περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούμε στην πρόοδο (Κεσίδου, 2008).

### *Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης*

Πρόκειται για έναν στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους λαούς, την επικοινωνία και τον περιορισμό και την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Στόχος είναι ο παραμερισμός της προσήλωσης στην εθνική καταγωγή και η ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον συνάνθρωπο, ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί, λοιπόν, μια έκκληση για διάλογο, που θα ανοίξει το δρόμο προς την αλληλεγγύη και την επικοινωνία των διαφορετικών λαών (Νικολάου, 2000).

Ο Πανταζής (2003) θέτει τα παρακάτω σημεία ως θεωρητικές και πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές-αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής στη βασική εκπαίδευσης:

1. Η διαπολιτισμική αγωγή στη βασική εκπαίδευση απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε μαθητές με ή χωρίς διαφορετική πολιτισμική καταγωγή.

Για να ζήσει κανείς σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτείται να κατέχει ορισμένες ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν όλους τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τέτοιες είναι η επικοινωνιακή ικανότητα, η συναναστροφή με το ξένο και οι δημιουργικές ικανότητες για τη σύνδεση διαφορετικών αντιλήψεων και την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμού στις παραστάσεις και ιδέες του καθενός.

2. Η διαπολιτισμική αγωγή εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή.

Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι δυνατό να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένα μαθήματα, διδασκαλίες ή γιορτές, αλλά πρέπει να εφαρμόζεται και να διέπει όλους τους τομείς της δράσης των παιδιών, που αφορούν το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων τους.

3. Η διαπολιτισμική αγωγή θεωρεί αναγκαία την ένταξη στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Αυτή η αρχή αφορά τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού ιδρύματος, την εργασία με τα παιδιά. Τη συνεργασία με τους γονείς, θέματα σχετικά με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού χώρου, το ρόλο του εκπαιδευτικού και την ομάδα εργασίας και το γενικό ρόλο του σχολείου.

4. Η διαπολιτισμική αγωγή έχει τα δικά της κεντρικά σημεία.

Κεντρικά σημεία της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η προώθηση της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας υποδοχής, η συνεργασία με τους γονείς, τόσο με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και χωρίς, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η κοινωνική δράση. Τα κεντρικά σημεία της διαπολιτισμικής αγωγής μπορούν να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και άλλων παιδαγωγικών τομέων και λόγου χάριν μπορούν να βοηθήσουν και τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού που αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα.

Για την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι χρήσιμο να αναφερθούν και τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας, όπως προσδιορίζονται από τον Δαμανάκη (1998):

### *Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών*

Το αξίωμα αυτό βασίζεται στην παραδοχή ότι οι πολιτισμοί εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που έχουν αναπτύξει και επομένως οφείλουν να θεωρηθούν ισότιμοι μεταξύ τους. Οι πολιτισμοί, λοιπόν, μπορούν να αξιολογηθούν μόνο με εσωτερικά κριτήρια και όχι με εξωτερικά. Ωστόσο, οι άνθρωποι εξακολουθούν να αξιολογούν, να συγκρίνουν και να κατατάσσουν τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους. Για αυτό το λόγο το εν λόγω αξίωμα είναι ιδιαίτερος σημαντικό καθώς οδηγεί στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών, συμπεριλαμβανομένων και των ενδιάμεσων πολιτισμών (με τον όρο «ενδιάμεσο πολιτισμό» χαρακτηρίζεται ο πολιτισμός που αναπτύσσουν μαθητές δεχόμενοι επιρροές από δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα, δηλαδή της χώρα υποδοχής και της χώρας καταγωγής).

### *Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου απόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης*

Το αξίωμα αυτό αναφέρεται στην αναγκαιότητα θεώρησης των μειονοτικών μαθητών όχι ως «ελλειμματικών» αλλά ως απλά «διαφορετικών». Τα παιδιά αυτά κατά την εισαγωγή τους στο κυρίαρχο σχολείο δεν αποτελούν άγραφα χαρτιά, καθώς γνωρίζουν ήδη μία γλώσσα, τη μητρική τους και είναι φορείς ενός μορφωτικού κεφαλαίου που δεν είναι κατώτερο από το κυρίαρχο, είναι απλώς διαφορετικό και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το υπόβαθρο αυτό των μαθητών να αξιοποιείται στο σχολείο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος οι μαθητές αυτοί να δεχτούν αρνητικές συνέπειες που συνδέονται στενά με την αφομοίωση.

### *Το αξίωμα της παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση*

Βάσει αυτού του αξιώματος προσδοκείται ότι η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μειονοτικούς πληθυσμούς θα οδηγήσει στην ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Στόχος είναι η αποφυγή περιθωριοποίησής τους και η άρση αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οδηγούν σε κοινωνική ανισότητα.



## 2.4. Πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο, το σκοπό, τους στόχους και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποιες πρακτικές αυτής. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008) οι πρακτικές αυτές παρουσιάζονται ακολούθως. Καταρχάς μια βασική πρακτική αποτελεί η συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου. Με τη φοίτηση των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων στα ίδια σχολεία προωθείται η αλληλεπίδρασή τους και αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων. Μια πολύ σημαντική πρακτική είναι και η διαπολιτισμική διερεύνηση των προγραμμάτων διδασκαλίας, ώστε αυτά να αντιπροσωπεύουν και τους ξένους πολιτισμούς, να καταπιάνονται με θέματα όπως η ξενοφοβία, αλλά και να καλλιεργείται η κριτική σκέψη όλων των μαθητών. Η συνεκπαίδευση, λοιπόν, που προαναφέρθηκε δεν θα είχε κανένα νόημα αν τα σχολικά προγράμματα δεν συμπεριλάμβαναν και την οπτική γωνία των μειονοτήτων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καταλάβει κανείς ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση εντάσσεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και δεν διδάσκεται μεμονωμένα σαν μάθημα.

Μία ακόμη πρακτική που παρουσιάζει η Κεσίδου (2008) είναι η απαλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας από προκαταλήψεις και στερεότυπα και η ανάδειξη όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και λαών. Επίσης, συνιστάται η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που συνάδουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος της πρακτικής αυτής είναι η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μειονοτικών ομάδων, η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων όλων των μαθητών και η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών ομοιοτήτων από τους μαθητές. Η οργάνωση κοινών προγραμμάτων είναι υψίστης σημασίας, καθώς αγγίζει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας των μαθητών και δημιουργεί καλές πιθανότητες επίδρασης στις αντιλήψεις και τις στάσεις τους.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρακτική που προτείνει η Κεσίδου (2008) σχετικά με την εισαγωγή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το ρόλο-κλειδί στην

διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εισαγωγή αυτής στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στην παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν πρωτοβουλία για την εφαρμογή διαπολιτισμικά προσανατολισμένων διδακτικών προσεγγίσεων στην πολυπολιτισμική τάξη.

Σύμφωνα με τη Παπαδοπούλου (2008), για να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδασκαλία τους στόχους της, όπως και κάθε είδος εκπαίδευσης, προϋποτίθεται η απρόσκοπτη επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι οι «εταίροι της επικοινωνιακής διαδικασίας» έχουν διαφορετικούς ορίζοντες και διαφορετικό υπόβαθρο. Η επίγνωση αυτού, ότι δηλαδή αυτός που στέκεται απέναντί μας ανήκει σε μια διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα, θα αποτελέσει και την αφετηρία μιας αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική επικοινωνία διαθέτει τρεις διαστάσεις: την αντιληπτική διαδικασία, τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά. Η αντιληπτική διαδικασία αφορά στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τα μηνύματα της επικοινωνίας και αντιδρούμε σε αυτά. Όταν, λοιπόν, αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα, καθώς διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα ερεθίσματα. Αναφορικά με τη λεκτική συμπεριφορά, είναι φανερό ότι προκύπτουν εξ αρχής προβλήματα, λόγω χρήσης διαφορετικής γλώσσας και ολικής ή μερικής άγνοιας της άλλης γλώσσας που ομιλεί ο άλλος. Τέλος, η μη λεκτική συμπεριφορά αφορά τη στάση του σώματος, τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου και αποτελεί έως και το 85% της πληροφορίας που μεταβιβάζεται η μη λεκτική συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα σημαντική, δύσκολα ελεγχόμενη και φυσικά προσδιορίζεται διαφορετικά από τον κάθε πολιτισμό.

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία οφείλουν να ξεπεραστούν οι παραπάνω δυσκολίες και διαφορές μεταξύ των ατόμων διαφορετικής διαπολιτισμικής προέλευσης και να διαχειριστούν αποτελεσματικά μέσω της

ανάπτυξης της διαπολιτισμικής δεξιότητας ή επάρκειας (Παπαδοπούλου, 2008). Η εν λόγω διαπολιτισμική δεξιότητα ή επάρκεια αφορά στην ικανότητα για κατάλληλη συμπεριφορά και αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με σκοπό την κατανόηση αλλά και αποδοχή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2008), η διαπολιτισμική δεξιότητα μπορεί να κατακτηθεί από πρακτικές, όπως:

- ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας,
- η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς μας,
- η ευαισθητοποίηση στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών,
- ο αναστοχασμός γύρω από την εθνοκεντρική στάση,
- η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για ενσυναίσθηση και αλλαγή προοπτικής,
- η διερεύνηση των πρακτικών της καθημερινότητας μέσα από την αλλαγή των αυτοματοποιημένων συμπεριφορών.

Κάθε διαπολιτισμική επικοινωνία, προκειμένου να επιτύχει, προϋποθέτει εγρήγορση και γνώση των παραπάνω και από τις δύο πλευρές. Ωστόσο, στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που επωμίζεται το βάρος της επιτυχίας ή αποτυχίας της επικοινωνίας αυτής, καθώς είναι και εκείνος που, αφού ευαισθητοποιηθεί ο ίδιος, οφείλει να ευαισθητοποιήσει και τους μαθητές του. Αυτό θα το κατορθώσει μέσα από τον λόγο, τα παραδείγματα και τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, η εργασία σε ομάδες, το debate κ.ά., ενώ οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι πρέπει να αφιερώσει χρόνο στη διαδικασία αυτή.

Όπως αναφέρει ο Πανταζής (2003), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με μεγάλο ποσοστό μαθητών που διαθέτουν άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική, οφείλει να απορρίπτει τους παραδοσιακούς τρόπους διεξαγωγής του μαθήματος και να λαμβάνει υπόψη την ατομικότητα, τις μαθησιακές δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε παιδιού. Αυτό οδηγεί στην εύρεση και χρήση άλλων μεθόδων, μοντέλων και εκπαιδευτικών τεχνικών. Η καθημερινότητα και τα βιώματα των παιδιών οφείλουν να

είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας και η σύνδεση μεταξύ σχολείου και ζωής πρέπει να ενισχυθεί και να γίνει πιο στενή. Τα θέματα που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη πρέπει να συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών, ώστε να τους αφορούν και η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να προσαρμόζεται στο ρυθμό και τον τρόπο μάθησης κάθε μαθητή, καθώς και να επικεντρώνεται στα ενδιαφέροντά του (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται εργασίες χειρωνακτικές για τους μαθητές και να επιχειρείται η ενεργή συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τους άλλους γονείς (Πανταζής, 2003).

Ο P.Mucchielli αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εάν προσέχουμε συγκρατούμε κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 40% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε και 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά» (Κόκκος, 2005α).

Κατά τον Νικολάου (2000), η έρευνα των επιστημών της αγωγής έχει δείξει ότι απαιτούνται καινοτομικές δράσεις που κινητοποιούν και δραστηριοποιούν τα παιδιά. Η αξιοποίηση μαθημάτων, όπως τα καλλιτεχνικά, η μουσική, η φυσική αγωγή, καθώς και άλλων δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι ρόλων, οι δημιουργικές δραματοποιήσεις και άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις, ως διαθεματικών δραστηριοτήτων, με παράλληλες γνωστικές κατακτήσεις εκ μέρους των παιδιών, είναι πολύ αποτελεσματική. Οι τεχνικές αυτές απαιτούν ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν, αν υπάρχει σωστή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό, να βοηθήσουν τους μαθητές να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες για το πώς αισθάνονται, βιώνοντας διαφορετικές καταστάσεις στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τον Λαγουδάκο (χχ), οι νέες παιδαγωγικές πρακτικές που μπορούν να λειτουργήσουν και να αναπτυχθούν στα πλαίσια της σχολικής τάξης και στον ευρύτερο χώρο της σχολικής μονάδας είναι:

- προγράμματα Project για μελέτη τοπικών ιστοριών μέσα από συνεντεύξεις με άτομα και οικογένειες, προφορικές ιστορίες, μελέτες μνημείων και κτιρίων (κατασκευή κοινωνικών πραγματικοτήτων), με την ενεργή εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας

- δημιουργία μηνιαίου εντύπου (μικρής εφημερίδας) σε διάφορες γλώσσες
- Σενάρια υπόδησης ρόλων (role play) στην τάξη για καλλιέργεια της ενσυναίσθησης
- Θεατρικές παραστάσεις που θα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τον «άλλο», μπαίνοντας στη θέση του και γνωρίζοντας τη συναισθηματική του κατάσταση
- Καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη
- Προγράμματα ισότιμης αλληλεπίδρασης πολιτισμών και συγκρότηση υπερπολιτισμικής ταυτότητας
- Ανάδειξη κοινών στοιχείων (π.χ. πόνος-θλίψη) και έμφαση στη διαμεσολάβηση και την εκπαίδευση για την ειρήνη (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, αποδόμηση εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, πολυπρισματικότητα)
- Αναδιάρθρωση των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών του εθνοποιητικού σχολείου του έθνους-κράτους (ευκαιρίες εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, ισορροπημένη αντιπροσώπευση πολιτισμικών ομάδων στα σχολικά εγχειρίδια, βιωματική μάθηση για καταπολέμηση στερεοτύπων)

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2007), προκειμένου να πετύχει μια διαπολιτισμική διδακτική, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ευέλικτες, ενεργητικές και παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Η διαπολιτισμική διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια (Νικολάου, 2005), καθώς και με τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών. Αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν ως στόχο να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μιας τάξης μικτής δυναμικής, δηλαδή του συνόλου των μαθητών και όχι του μέσου όρου, και να τους ενεργοποιήσουν όλους, ειδικά τους αποστασιοποιημένους και αρνητικούς προς τη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων είναι πολύ σημαντικές μέθοδοι, καθώς είναι απαραίτητες για την κατανόηση, συνεννόηση και αποτελεσματική επικοινωνία εντός και εκτός τάξης. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης, η οποία δίνει την ευκαιρία πραγμάτευσης μέσα από περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα σημαντικών θεμάτων. Στόχος των παραπάνω μεθόδων είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος ανοιχτού σε εμπειρίες και ενός σχολείου ανοιχτού στον εξωτερικό κόσμο.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές πρέπει να θεωρούνται ως μοναδικές περιπτώσεις όσον αφορά στη διαδικασία μάθησής τους και να δίνεται βάση στις στρατηγικές μάθησής τους, στο στυλ μάθησής τους και στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Κεσίδου, 2007). Η εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, πρέπει να προσαρμόζεται στο ρυθμό και τον τρόπο μάθησης κάθε μαθητή, καθώς και να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, να έχει σαφείς στόχους (γνωστικούς και συναισθηματικούς) και να στηρίζει τη μάθηση (Γεωργογιάννης, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους μάθησης που να εμπλέκουν τους μαθητές, αξιοποιώντας προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η Ευσταθίου (2007) προτείνει μια σειρά από εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που θα προωθήσουν τους στόχους και τις αρχές της. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
2. σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)
3. διαθεματική προσέγγιση
4. ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος
5. παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση
6. προσομοίωση
7. μάθηση από παρουσιάσεις
8. βραχύχρονες ομαδοποιήσεις
9. βιωματική μάθηση
10. διδασκαλία με τη χρήση NT
11. διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics
12. καταγισμός ιδεών-ιδεοθύελλα (brain storming)
13. διδακτική αξιοποίηση εικόνας

Η Ευσταθίου (2007) δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, στο παιχνίδι ρόλων και την αξιοποίηση της εικόνας. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει διαπροσωπική επικοινωνία, ισότιμη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας, αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό. Τα μέλη αναλαμβάνουν από κοινού

πρωτοβουλίες και κατανέμουν αρμοδιότητες βάσει πάντα κοινών σκοπών και στόχων. Η εν λόγω διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει οργανώσει από πριν τη διαδικασία (Νικολάου, 2005). Όσον αφορά στο παιχνίδι ρόλων, ο ρόλος αποτελεί έναν χώρο ασφαλή και προσφέρεται για εφαρμογή καινοτόμων ιδεών. Επίσης, αναπτύσσει πολλές δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, οι λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες κ.ά. (Ευσταθίου, 2007). Το παιχνίδι ρόλων και οι δημιουργικές δραματοποιήσεις και προσομοιώσεις αποτελούν τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά, καθώς απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και δίνουν ευκαιρία για την έκφραση αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Αναφορικά με την εικόνα, αυτή αποτελεί πηγή μηνυμάτων και τόπο έκφρασης των μαθητών και προσφέρει ερεθίσματα για την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και υψηλών νοητικών λειτουργιών. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει το πεδίο της αφήγησης προσωπικών ιστοριών και να ενισχύσει την επαφή μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Ευσταθίου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να σχεδιάζει εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προωθούν την αλληλεπίδραση των μαθητών, ώστε ο ένας να μαθαίνει για τον άλλο και μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να καλλιεργήσει το σεβασμό των μαθητών για τους άλλους και να διαμορφώσει ένα κλίμα αποδοχής, το οποίο θα κάνει τον μαθητή να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία, αφού θα έχει νιώσει ότι προσφέρει και ότι εκτιμάται η κοινωνική και πολιτισμική του προέλευση (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό είναι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα να παίρνει και τη μορφή διαλόγου και συζήτησης, ώστε οι μαθητεύομενοι να έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν, να σκεφτούν και να εκφράσουν και να συνοψίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τέλος, κάποια θέματα θα μπορούσαν να δοθούν απευθείας στους μαθητές για μελέτη και έρευνα και να παρουσιαστούν κατευθείαν από αυτούς, με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του επιβλέποντα (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Κατά τους Μπερερή, Σιασιάκο και Λαζακίδου-Καφετζή (2006), αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία πολλά συστήματα που μέσω υπολογιστή ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, γιατί σημαντικοί παράγοντες μάθησης είναι ο διάλογος, η συνεργασία και η παροχή ευκαιριών για ενεργητική συμμετοχή των

μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στα Συστήματα Υποστήριξης Συνεργατικής Μάθησης, τα οποία προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών που αναλαμβάνουν ρόλους σε ομάδες και την ανάπτυξη αισθημάτων αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης. Οι νέες τεχνολογίες, λοιπόν, συνδυαζόμενες με παιδαγωγικές τεχνικές που στηρίζονται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, τον πειραματισμό και τη συλλογική μάθηση, δύνανται να επιφέρουν θετικές αλλαγές στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την τεχνολογία αυτή, καταργούνται οι διαχωριστικές γραμμές και επιτυγχάνεται η πολιτισμική συμφιλίωση και η αναγνώριση της αξίας όλων των πολιτισμών. Έτσι, η δυναμική επικοινωνία των πολιτισμών μπορεί να πάρει τη μορφή διαπολιτισμικής διείσδυσης. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία αποδοχής και ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας από άλλη, με την οποία έρχεται σε επαφή με οποιοδήποτε τρόπο (Παπάς, 1998). Εκπαιδευτικός και μαθητές βρίσκονται σε αλληλεπίδραση στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής σχέσης του εαυτού με τον άλλο (Μπερερής κ.ά., 2006).

Για να εφαρμοστούν τα παραπάνω στην πράξη και να επιλέξει ο εκπαιδευτικός τη σωστή κάθε φορά τεχνική, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του κάποια κριτήρια, όπως είναι: ο εκπαιδευτικός σκοπός κάθε μαθησιακής διαδικασίας, η υφή του μαθησιακού αντικειμένου, οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, οι ικανότητες του εκπαιδευτικού, το μαθησιακό κλίμα, ο διαθέσιμος χρόνος και η χρονική στιγμή και τέλος οι διαθέσιμοι πόροι (Κόκκος, 2008). Προκειμένου, λοιπόν, να επιλέξει σωστά ο εκπαιδευτικός ποια εκπαιδευτική τεχνική θα χρησιμοποιήσει, οφείλει να λάβει υπόψη τα παραπάνω κριτήρια, γιατί διαφορετικά οι προσπάθειές του θα οδηγηθούν σε αποτυχία.

Τέλος, μία θεωρία μάθησης και όχι τεχνική, αλλά που αξίζει να αναφέρουμε, είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στη σχολική ηλικία στο βαθμό που επιτρέπει η ανάπτυξη και η ωρίμανση κάθε παιδιού. Ο Mezirow (Mezirow και συνεργάτες, 2007) ορίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως εξής: «Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία με την οποία μετασχηματίζουμε τα πλαίσια αναφοράς μας που θεωρούμε δεδομένα (εννοώντας τις νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικές συνήθειες, νοητικά σύνολα), για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή, και



στοχαστικά έτσι ώστε να μπορέσουν να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν πιο αληθινές ή αιτιολογημένες για να παρωθήσουν σε δράση».

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποσκοπεί στην επανεξέταση και το μετασχηματισμό λανθασμένων αντιλήψεων του ατόμου και στην αμφισβήτηση εκείνων που έχουν αποβεί δυσλειτουργικές, ώστε να διαμορφώσει μια περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης του μέσα σε αυτόν (Κόκκος, 2005α). Οι μαθητές είναι δυνατόν να εμπλέκονται σε νοητικές διεργασίες που υπερβαίνουν τα όρια της άρτια διανοητικής λειτουργίας και εμπεριέχουν ορισμένα χαρακτηριστικά του κριτικού τρόπου σκέψης των ενηλίκων. Στο μέτρο που το σχολείο δίνει χώρο έκφρασης στα ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα των μαθητών και να φροντίζει για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητάς τους, είναι δυνατόν να προλειαίνεται το έδαφος, ώστε στο τέλος της εφηβείας, οι νέοι να αξιώνουν ένα χειραφετημένο τρόπο ύπαρξης. Χωρίς αυτή την προεργασία, λίγοι είναι αυτοί που θα καταφέρουν στη φάση της ενηλικιότητας να διανύσουν εξ αρχής ολόκληρη τη διαδρομή (Κόκκος, 2017). Θα ήταν, επομένως, ιδιαίτερος ωφέλιμο να χρησιμοποιηθεί μια τέτοια προσέγγιση στα σχολεία, καθώς μέσα από τη μετασχηματίζουσα μάθηση οι μαθητές θα μπορέσουν να μετασχηματίσουν τις απόψεις τους για το ρατσισμό, τη ξενοφοβία και μέσα από βιωματικές διεργασίες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη ή «άρτια σκεψη», σύμφωνα με τον Κόκκο, και να διαχειριστούν πολλά από τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας.

## **2.5. Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Τα τελευταία χρόνια άλλαξαν ριζικά οι κοινωνικές συνθήκες και επομένως και οι απαιτήσεις της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να αλλάξει ο ρόλος του (Καψάλης & Βρεττός, 2002). Ο εκπαιδευτικός, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς είναι αυτός που καλείται να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικώς και να εφαρμόζει τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθημερινά και διαρκώς μέσα από το εκπαιδευτικό του έργο. Μέσω, λοιπόν, του εκπαιδευτικού θα επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να συμβεί αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίζει ισότιμα και με τον ίδιο τρόπο όλους

τους μαθητές και να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν ότι υπάρχουν και άλλοι πολιτισμοί, που απλώς έχουν διαφορετικά στοιχεία και αυτό δε σημαίνει ότι είναι κατώτεροι του δικού τους. Σύμφωνα με τους Παπαχρήστο και Παλαιολόγου (2002), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι όσον αφορά στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για όλο το σύνολο των μαθητών τους.

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2007), ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά. Καταρχάς οφείλει να έχει υψηλές ακαδημαϊκές και προσωπικές προσδοκίες για κάθε μαθητή, ώστε να τον οδηγήσει στην ανάπτυξη του δυναμικού του στον υψηλότερο δυνατό βαθμό. Επίσης, οφείλει να αναγνωρίζει ότι οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου φέρουν αντιλήψεις, παραδοχές και κώδικες που διαφέρουν από την κυρίαρχη ομάδα. Έτσι, καλείται να παρέχει σε κάθε παιδί ισότιμη πρόσβαση στη μόρφωση και επαρκείς δυνατότητες μάθησης, βασιζόμενος για την οικοδόμηση της γνώσης στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες όλων των μαθητών. Ο σωστός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι σημαντικά και αφορούν κάθε παιδί, ενώ δημιουργεί μαθησιακό περιβάλλον και κλίμα στην τάξη, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός για την πολιτισμική διαφορετικότητα. Αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ανταγωνιστική μάθηση απωθείται και τη θέση της παίρνει η διαπροσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι οι μαθητές διαφορετικής κουλτούρας μαθαίνουν διαφορετικά και έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ότι κάθε παιδί είναι φορέας διαφορετικού πολιτισμού και επομένως διαφορετικής προηγούμενης γνώσης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την ικανότητα του αναστοχασμού και να εφαρμόζει διδασκαλία με ανακάλυψη και έρευνα δράσης. Για να πραγματώσει κάτι τέτοιο, πρέπει να είναι ανοιχτός σε νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, να αυτοαξιολογείται, να δίνει έμφαση στην επαγγελματική του ανάπτυξη και τη συνεχή επιμόρφωσή του, ώστε να μπορεί να ελίσσεται στην εκάστοτε πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

Αναφορικά με την Ευσταθίου (2007), ένας εκπαιδευτικός για να διδάσκει αποτελεσματικά και με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη, οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των

μαθητών, δίνοντας έμπρακτα παραδείγματα σεβασμού αυτών των ιδιαιτεροτήτων καθημερινά. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να διδάσκει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Siegler 2002), ώστε όλοι να μπορούν να διαφοροποιούν τους τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών που δέχονται, ώστε να αναπτύσσουν ποικιλία στρατηγικών μάθησης (Coelho 2007) και να επεξεργάζονται έννοιες, να διαμορφώνουν στάσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα, προκειμένου να ενταχθούν ουσιαστικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου (Ευαγγέλου, 2007, Νικολάου, 2005). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει καλλιεργημένη την κριτική σκέψη, ώστε τη θέση του δασκαλοκεντρισμού και ανταγωνισμού στο εκπαιδευτικό του έργο να πάρουν διαδικασίες που προωθούν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, την αλληλεγγύη και τη συνεργατικότητα και συνδέουν τους μαθητές με το περιβάλλον τους. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναστοχάζεται αναφορικά με το εκπαιδευτικό του έργο, τη συμπεριφορά του, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, προκειμένου να αυτοαξιολογηθεί και να αναθεωρήσει τη στάση του.

Σύμφωνα με τις Μπεζάτη και Θεοδοσοπούλου (2006), ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει ευαισθησίες και στρατηγικές που οδηγούν στη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Απαιτείται μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, καθώς είναι ο καταλύτης για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι καταρτισμένος κατάλληλα και να έχει επίγνωση των χαρακτηριστικών και των αναγκών της ομάδας του και έχοντας ο ίδιος αποσαφηνίσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες, να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Οφείλει να αντιμετωπίσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις και να υπερβεί την αποξένωση από το πολιτισμικά διαφορετικό. Στη διαπολιτισμική της διάσταση, η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία, κατά την οποία εκπαιδευτικός και μαθητές καλλιεργούν την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Κεντρικά σημεία της εν λόγω επικοινωνίας είναι ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαία αποδοχή, ο αυτοέλεγχος και η αυτογνωσία, τα οποία πρέπει να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Σύμφωνα με τις Μπεζάτη και Θεοδοσοπούλου (2006), ο εκπαιδευτικός πρέπει:

- να έχει θετική ανταπόκριση και ευαισθησία,
- να έχει συνεχή θεωρητική ανατροφοδότηση με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες,
- να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για να διατηρήσει επιτυχώς τον κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- να είναι διορατικός,
- να κατανοεί τον άλλο και να έχει ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση,
- να διαθέτει ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών και τεχνικών,
- να χρησιμοποιεί κανόνες και κώδικες σχέσεων, στηριζόμενους στον αλληλοσεβασμό των ιδιαιτεροτήτων,
- να είναι δίκαιος και
- να επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί.

Το έργο του εκπαιδευτικού υποβοηθείται από ορισμένες διαδικασίες (Γεωργογιάννης, 1997, Γκόβαρης, 2001), όπως:

- διαμόρφωση κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων
- εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- οργάνωση κατάλληλης μεθοδολογίας
- διαρκής αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας
- διαπολιτισμικές μέθοδοι και πρακτικές που θα υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ετερότητα και θα αντιμετωπίζουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις
- διδακτική συμπεριφοράς και στάσεων
- συμβατότητα των διδακτικών σκοπών και μεθόδων με τις ιεραρχήσεις, προτεραιότητες και ανάγκες των πολιτισμικών ομάδων
- παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού
- καλύτερη αξιοποίηση του παραγόμενου διδακτικού υλικού μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων των εκπαιδευτικών
- αξιοποίηση των συστημάτων οργάνωσης της σκέψης που έχουν αναπτυχθεί από άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικής σημασίας για την ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και

τη σωστή και αποτελεσματική λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για αυτό το λόγο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενημερωμένος, ενεργός και πάντα σε εγρήγορση προκειμένου να ανταποκριθεί στις ποικίλες απαιτήσεις της αποστολής του.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **3.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

#### **3.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση**

Αρχικά, πρέπει να προσδιορίσουμε τον όρο επιμόρφωση, ο οποίος εμπεριέχεται στο πεδίο της επιστήμης της Εκπαίδευσης ενηλίκων και παρά τις ποικίλες προσπάθειες προσδιορισμού του, δεν έχει διατυπωθεί κάποιος ορισμός καθολικά αποδεκτός. Σύμφωνα με την Ταρατόρη (2007) επιμόρφωση είναι ένας προγραμματισμός που αποβλέπει στην άσκηση δεξιοτήτων μορφωτικού και επαγγελματικού χαρακτήρα και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με σκοπό να διευρύνουν, να βελτιώσουν και να επαυξήσουν τις επιστημονικές γνώσεις και τις επαγγελματικές τους ικανότητες, κατά τη διάρκεια της ενεργού δράσης τους σε νεωτερισμούς και σύγχρονα θέματα, που είναι κυρίως προϊόντα μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Κωστίκα (2004) ορίζει την επιμόρφωση ως ένα σύνολο προγραμματισμένων ή μη δραστηριοτήτων και μέτρων, που εφαρμόζονται με σκοπό την προσαρμογή της ήδη αποκτημένης γνώσης σε καινούργιες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις. Είναι, λοιπόν, μια συνεχής και μεταβαλλόμενη διαδικασία που έχει σκοπό να συμπληρώσει και να ολοκληρώσει το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, ώστε να το καταστήσει πρακτικά ωφέλιμο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιεί ευρύτατα τον όρο επιμόρφωση για να δηλώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητες τους και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Με τον όρο «διαρκή επιμόρφωση» αναφερόμαστε στο σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων, που έπονται της αρχικής εκπαίδευσης, συντελούν στο συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων σχετικά με ένα επάγγελμα και παρέχονται από τον εργοδότη οργανισμό ή από εξωτερικό φορέα (Φραντζή, 1996). Η διαρκής επιμόρφωσή του ανθρώπινου δυναμικού και η επικαιροποίηση των γνώσεων του καθίσταται αναγκαία για να ανταποκρίνεται στα νέα καθήκοντα του και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας (Μακρυδημήτρης, 1996). Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση έχει σκοπό να καλύψει τις ευρύτερες ανάγκες βελτίωσης των προσωπικών δεξιοτήτων του ατόμου (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Με αυτό τον τρόπο

οι γνώσεις που απέκτησε στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εμπλουτιστούν και να επικαιροποιηθούν ενώ οι εμπειρικές γνώσεις του να συστηματοποιηθούν και να τεκμηριωθούν (Βεργίδης, 1999).

Η επιμόρφωση προϋποθέτει οπωσδήποτε τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία παγκοσμίως καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, τη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 1991). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1984), «η επιμόρφωση στηρίζεται στην αρχική εκπαίδευση, την οποία και διευρύνει, και ο προγραμματισμός της βασικής εκπαίδευσης τροφοδοτείται με τα δεδομένα της επιμόρφωσης». Η επιμόρφωση μπορεί να θεωρείται συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης λόγω της ανεπάρκειας της τελευταίας ή εμπλουτισμός της, καθώς είναι ανέφικτο η αρχική εκπαίδευση να παρέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστεί στην υπόλοιπη σταδιοδρομία του (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επιμόρφωση λειτουργεί κι ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης ή και ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή ευρύτερα σε θέματα των Επιστημών Αγωγής. Επιπροσθέτως, επιβάλλεται να λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Νοείται, επίσης, ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία συστηματικά οργανωμένη και βαδίζει παράλληλα με την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Τέλος, στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σύμφωνα με τον Σαλτερή (2006), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως μορφές τυπικής ή μη, αλλά και άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών, παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από διάφορους φορείς ή προκύπτει ως αποτέλεσμα της καθημερινής επαγγελματικής πρακτικής τους και οδηγεί σε τίτλους επαγγελματικά αξιοποιήσιμους από τους ίδιους και αναγνωρίσιμους ως πιστοποιητικά επαγγελματικής ικανότητας και κατ' επέκταση ως δείκτης ποιότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα. Προσφέρεται σε αυτούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή αμέσως μετά την αρχική τους εκπαίδευση και κυρίως

κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, σε τακτά ή μη αλλά σε κάθε περίπτωση σύντομα χρονικά διαστήματα και αφορά στη βελτίωση του επιπέδου των επαγγελματικών-επιστημονικών γνώσεων και πρακτικών τους (Σαλτερής, 2006).

Όποιος ορισμός κι αν δοθεί για την επιμόρφωση, είναι γεγονός ότι κάθε επιμορφωτική διαδικασία αποσκοπεί στη μετάδοση νέων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς, στη βελτίωση των διδακτικών ικανοτήτων τους και στην καλλιέργεια των παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους. Παρά τις διαφωνίες περί του ορισμού της επιμόρφωσης, οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η σύγχρονη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να οριοθετείται και να προσδιορίζεται από κάποιες βασικές αρχές (Κωστίκα, 2004). Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Κωστίκα, 2004):

α) Σύνδεση επιμόρφωσης με βασική εκπαίδευση: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να συνδέεται με τη βασική εκπαίδευσή τους, εφόσον τα δύο αυτά στοιχεία της εκπαίδευσης αποτελούν αναπόσπαστα σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας. Οποιαδήποτε προσπάθεια εμπλουτισμού ή βελτίωσης οφείλει να στηρίζεται στην προϋπάρχουσα βασική κατάρτιση.

β) Σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με γνώμονα τις βασικές αρχές δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων: Η επιμόρφωση συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού στο σύνολό της και αποσκοπεί στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή του· επομένως, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πολιτικής της δια βίου μάθησης και οφείλει να ανταποκρίνεται στα αιτήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και οι βασικές αρχές που την προσδιορίζουν συνδέονται με τον επιστημονικό κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και με κυρίαρχες θεωρίες μάθησης.

γ) Σχεδιασμός της επιμόρφωσης με γνώμονα τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών: Οι νέες συνθήκες επιβάλλουν αλλαγές στα περιεχόμενα διδασκαλίας, με σκοπό την εναρμόνισή τους στα σύγχρονα δεδομένα, και στη μεθόδευση και οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας. Οι βασικές και επιτακτικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα με τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών, την εισαγωγή νέων τεχνολογιών κ.ά. θέτουν σε νέα βάση τους σχολικούς θεσμούς και το εκπαιδευτικό έργο, δίνοντας έμφαση στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο ρόλο, του ειδικού, του παιδαγωγού, του συμβούλου και πολλών άλλων. Για να μπορέσει,



λοιπόν, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου, κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ενίσχυση του επαγγελματισμού του, μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

δ) Ανάγκη σχεδιασμού οργανωμένου πλέγματος επιμορφωτικών δράσεων: Είναι απολύτως αναγκαίο να λειτουργεί ένα ευέλικτο και καλά δικτυωμένο σύστημα επιμόρφωσης, με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, το οποίο προϋποθέτει τη συστηματική συνεργασία όλων των αρμόδιων ιδρυμάτων και φορέων. Έτσι, θα είναι σε θέση να εξασφαλίσει περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με ποικιλία στο περιεχόμενο, τους σκοπούς, τη μορφή και τη διάρκεια (Κωστίκα, 2004).

### **3.1.2. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τον Drucker (1994) η γνώση που προσφέρεται σε πανεπιστημιακό επίπεδο κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών έχει πολύ μικρή αξία, καθώς αυτό που πραγματικά μετράει δεν είναι η γνώση σαν αυτοσκοπός, αλλά η γνώση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Η αξία της γνώσης συνδέεται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται και με τις δυνατότητες που προσφέρει για την επίλυση προβλημάτων. Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί φτάνουν στη σχολική πράξη, χωρίς την προηγούμενη αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένοι με μια θεωρητική κατάρτιση, την οποία απέκτησαν κατά βάση μακριά και έξω από το σχολείο, ενώ η συνήθης απόσταση ανάμεσα στο χρόνο της εκπαίδευσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης καθιστά το έργο τους ακόμη πιο δύσκολο (Κωστίκα, 2004). Επιπλέον, κανένα σχολικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό, όσο καλό και αν είναι, δεν πρόκειται να αποδώσει και να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα αν οι εκπαιδευτικοί που το χειρίζονται και το εφαρμόζουν δεν διαθέτουν τις αναγκαίες γνώσεις, τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις και τον ενθουσιασμό για τις απαραίτητες αλλαγές (Μάρκου, 1997β). Η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί πρόκληση για την επιμόρφωση και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τηρήσει μία διαφορετική στάση προσέγγισης και ανάλυσης του εκπαιδευτικού του έργου που καθιστά πιο αποδοτική και ουσιαστική την προσφορά του (Παπακωνσταντίνου, 1996).

Η συνεχής ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση καθιστά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιβεβλημένη πρακτική, επιβεβαιώνοντας ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές δεν προσφέρουν εκπαίδευση και ειδίκευση «μια για πάντα» (Χιωτάκης, 2002). Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού επιλέγεται ως απάντηση στα προβλήματα που συνθέτουν την παγκόσμια κρίση του σχολείου και στην ανάγκη εκσυγχρονισμού και προσαρμογής της ελληνικής εκπαίδευσης στις ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επιπλέον, υπάρχει η πεποίθηση στην επιστημονική κοινότητα και στους εκπαιδευτικούς κύκλους ότι η επιμόρφωση συντελεί στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στην κατοχύρωση της επαγγελματικής του επάρκειας, συμπληρώνοντας και ανανεώνοντας την αρχική προετοιμασία του. Η επιμόρφωση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών προκύπτει ως επιτακτική ανάγκη, και κατά συνέπεια και η συστηματικότητα της οργάνωσης και του σχεδιασμού της.

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από αλματώδη πρόοδο σε όλους τους επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς και το σχολείο ως θεσμός και κατ' επέκταση η εκπαίδευση καλείται να συμβαδίσει, με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση (Κωστίκα, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η εποχή, με τις αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές απαιτεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα, που να μπορεί να προβλέπει τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας ή έστω να αντεπεξέρχεται στις προκλήσεις της. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός, αφού ο τελευταίος οφείλει να λειτουργεί σαν επαγγελματίας, κάνοντας πράξη τη συνεχιζόμενη και δια βίου εκπαίδευση, μέσα από επιμορφώσεις και συνεχή μελέτη (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από τους Γιώτη & Φλουρή (2013), η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί την αναγκαία ουτοπία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αφού ο κύκλος ζωής της γνώσης ελαχιστοποιείται, καθώς η επιστημονική πρόοδος αχρηστεύει ταχύτατα τη γνώση και την τεχνογνωσία που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός κατά την αρχική του εκπαίδευση.

Η επιμόρφωση είναι αναγκαία λόγω των ραγδαίων αλλαγών, αλλά και επειδή εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων και μετριάξει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Γκότοβος, 1982). Ειδικά, στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα η διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη, καθώς

ο τελευταίος καλείται να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά σε πολλά επίπεδα και να είναι ένας επαρκής επιστήμονας, που μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές του να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών, ηθικών και πολιτισμικών προκλήσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες δημιούργησαν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την ένταξή τους και οδήγησαν στην αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών για επιμορφωτική στήριξη και ουσιαστική καθοδήγηση μπροστά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα (Κωστίκα, 2004). Με τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί θα ενισχυθούν προκειμένου να εφαρμόσουν και να προωθήσουν στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επομένως την εκπαιδευτική ισότητα.

### **3.1.3. Ο θεσμός της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και οι φορείς οργάνωσης**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας υφίσταται σαν έννοια πολλά χρόνια, σχετικά πρόσφατα όμως άρχισε να απασχολεί σε τόσο μεγάλο βαθμό την Πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, με τρανή απόδειξη τον μεγάλο αριθμό των νομοθετικών ρυθμίσεων και τα συνεχή αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) μπορεί να διακριθεί σε τρεις χρονικές περιόδους, με κριτήριο τους στόχους και την οργάνωσή του.

Περίοδος 1977-1992: Η επιμόρφωση οργανώνεται και παρέχεται από την Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαίδευσης) και υπόκειται σε άμεσο έλεγχο από την πολιτική εξουσία (Βεργίδης, 2012), η οποία ελέγχει το διδακτικό προσωπικό και τα προγράμματα σπουδών, τα οποία αγνοούν τις ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006). Τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν μακρά διάρκεια ενός έτους και επιτρέπουν μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών. Το 1985 με τον Νόμο 1566/85, επιχειρείται πρώτη φορά αποκέντρωση του θεσμού της επιμόρφωσης με την ίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), τα οποία όμως δε λειτουργούν μέχρι το 1992 (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Ενισχύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) στην άσκηση επιμορφωτικής πολιτικής και ιδρύεται το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Π.Ε.Κ. υπάγονται στον Υπουργό Παιδείας, ενώ ο Πρόεδρος και τα μέλη του Συντονιστικού

Συμβουλίου των Π.Ε.Κ., η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μορφή τους και το Πρόγραμμα Σπουδών ορίζονται με υπουργική απόφαση μετά από γνωμοδότηση του Π.Ι. (Σαλτερής, 2006).

Περίοδος 1992-1995: Το 1992 ισχυροποιείται ο κεντρικός ρόλος του Π.Ι. ως εθνικού φορέα για το γενικό σχεδιασμό, συντονισμό και την παρακολούθηση της εφαρμογής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση πραγματοποιείται από τα Π.Ε.Κ., τα οποία έχουν αυτοτελή διοίκηση, γεγονός που διευκολύνει την απορρόφηση και την απευθείας χρηματοδότηση της επιμόρφωσης από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). Τα επιμορφωτικά προγράμματα προτείνονται από το Π.Ι., ενώ την ευθύνη λειτουργίας και εφαρμογής τους έχουν τα κατά τόπους Π.Ε.Κ., τα οποία λειτουργούν πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1992-1993 (Αντωνίου, 2009). Πραγματοποιούνται τρίμηνα επιμορφωτικά προγράμματα υποχρεωτικού χαρακτήρα σε 14 Π.Ε.Κ. ανά την Ελλάδα. Στη φάση αυτή, διατηρείται ο άμεσος έλεγχος από την πολιτική εξουσία, μειώνεται η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αυξάνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων στα προγράμματα (Γρόλλιος, 1998).

Περίοδος 1995-σήμερα: Εισάγεται ο θεσμός των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης σε πιλοτική μορφή και για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η ανάγκη χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Το 1995-1996 ξεκινά η δεύτερη φάση λειτουργίας των Π.Ε.Κ., κατά την οποία μειώνεται ο έλεγχος από την πολιτική εξουσία, αναπτύσσονται βραχυπρόθεσμα, αμειβόμενα, ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στον ελεύθερο χρόνο τους και παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής τους (Γρόλλιος, 1998). Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά σε ένα μαθησιακό αντικείμενο, το οποίο σχεδιάζεται από μια ομάδα επιμορφωτών και προτείνεται από τα Π.Ε.Κ. στους εκπαιδευτικούς. Από το 1996 μέχρι το 1999 η επιμόρφωση ενισχύεται και χρηματοδοτείται από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., υπάρχει ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιχειρείται η χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η μελέτη θεσμικών πλαισίων επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998). Το 2002 με τον Νόμο 2986/2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) που ανέλαβε την οργάνωση ελέγχου, εποπτείας και συντονισμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο οποίος όμως σταμάτησε τη λειτουργία του το 2004 (Σαλτερής, 2006). Τα επόμενα χρόνια

απουσιάζουν η δια βίου και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, η αυτό-επιμόρφωση, η ενδοσχολική και η ετήσια επιμόρφωση, ενώ φαίνεται να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα ζητούμενα της επιμόρφωσης και στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Η επιμόρφωση σήμερα ανάλογα με το χαρακτήρα της διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι το Π.Ι., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες, τα δίκτυα σχολείων, οι σχολικοί σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. και οι επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών (Ν. 1824/88 άρθρο 12).

### **3.2. Τυπολογία επιμόρφωσης**

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί μια πάγια και επιβεβλημένη πρακτική που εφαρμόζεται σε όλες τις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου. Κοινό σημείο των ποικίλων επιμορφωτικών προγραμμάτων ανά τον κόσμο είναι η πολυμορφία και η πολυτυπία τους, καθώς διαφοροποιούνται ως προς τα αφετηριακά σημεία και τα κριτήρια οργάνωσής τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατατάσσεται σε ορισμένες τυπολογίες, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

#### *Ως προς το φιλοσοφικό υπόβαθρο*

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αντανακλά την εξελικτική, δυναμική και συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενη φύση της επιμόρφωσης. Οι προσεγγίσεις της τυπολογίας αυτής περιλαμβάνουν: την επιμορφωτική προσέγγιση με στόχο την αντιμετώπιση της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών, την επιμορφωτική προσέγγιση με στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την επίτευξη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με στόχο την προετοιμασία τους ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν συγκεκριμένα προβλήματα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

#### *Ως προς την οργανωτική και διοικητική δομή*

Η συγκεκριμένη τυπολογία θεμελιώνεται στο σύστημα διοίκησης του εκπαιδευτικού και του δημόσιου μηχανισμού (Κωτσίκης, 1993). Με κριτήριο την οργανωτική και διοικητική δομή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, διακρίνονται

τα εξής: το συγκεντρωτικό σύστημα, το αποκεντρωτικό σύστημα, το σύστημα αυτοδιοίκησης και το ομοσπονδιακό σύστημα.

#### *Ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό*

Η τυπολογία αυτή αφορά στη λογική του σχεδιασμού και της εισαγωγής αλλαγών στην εκπαίδευση. Στην τυπολογία αυτή περιλαμβάνονται ως προσεγγίσεις: η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως ορθολογικής-γραμμικής διαδικασίας, η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως διαδικασίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ερμηνευτική θεωρία) και η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως διαδικασίας αυτοανάπτυξης του αποδέκτη.

#### *Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής*

Με κριτήριο τον χώρο όπου αναπτύσσεται η επιμορφωτική δράση, η επιμόρφωση θα μπορούσε να χωριστεί σε επιμόρφωση εκτός σχολικού πλαισίου (ανώτερα/ ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κέντρα εκπαιδευτικών) και επιμόρφωση εντός σχολικού πλαισίου-ενδοσχολική επιμόρφωση (μοντέλο μαθητείας, μοντέλο επιμόρφωσης με βάση το σχολείο, μοντέλο επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο, μοντέλο επιμόρφωσης ως ανάπτυξης προσωπικού) (Κωστίκα, 2004).

#### *Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων*

Οι επιμορφωτικές ανάγκες διακρίνονται σε υπαρκτές, που καταγράφονται για να αντιμετωπιστούν τα άμεσα προβλήματα του εκπαιδευτικού πλαισίου και ενδεχόμενες, που θα προκύψουν μακροπρόθεσμα στο πλαίσιο της μεταβολής των επιστημονικών και κοινωνικών δεδομένων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα, ποικίλουν και οι εκάστοτε επιμορφωτικές τους ανάγκες, με αποτέλεσμα αυτές να αποτελούν ένα κριτήριο τυπολογίας επιμορφωτικών δράσεων (Κωστίκα, 2004).

#### *Ως προς το περιεχόμενο*

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες ταξινομούνται συχνά βάσει του περιεχομένου των στόχων τους και η διάκριση αυτή ακολουθεί το ταξινομικό σύστημα του Bloom και αφορά: α) την απόκτηση νέων γνώσεων και την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, β) την απόκτηση, την ενίσχυση ή την ανανέωση δεξιοτήτων και γ) την υιοθέτηση νέων ενδιαφερόντων και την αλλαγή στάσεων. Με κριτήριο το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, το κέντρο για την προώθηση της παιδαγωγικής

έρευνας και καινοτομιών του Ο.Ο.Σ.Α., το C.E.R.I., όρισε ότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης διαμορφώνεται με βάση τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τις τοπικές-σχολικές ή περιφερειακές ανάγκες, τις γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τους νεωτερισμούς και τις συγκεκριμένες ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κωστίκα, 2004).

#### *Ως προς τη μεθόδευση*

Με βάση το κριτήριο αυτό, διακρίνονται οι εξής κατηγορίες: α) μέθοδοι επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή: ο εκπαιδευτής καθοδηγεί το μάθημα (επίδειξη, κατευθυνόμενη συζήτηση, ελεγχόμενη συζήτηση, εισήγηση-συζήτηση κ.ά.), β) μέθοδοι επικεντρωμένες στην εκπαιδευόμενη ομάδα: η διδακτική διαδικασία στηρίζεται στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και ο εκπαιδευτής έχει το ρόλο του εμπνευστή (καταιγισμός ιδεών, ομάδες συζήτησης, ανοιχτή συζήτηση, ομαδική συζήτηση, ομαδικές εργασίες, μελέτες περίπτωσης κ.ά.) και γ) μέθοδοι επικεντρωμένες στα άτομα: οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται εστιάζουν στο κάθε άτομο ξεχωριστά (ατομικές εργασίες, εκπαιδευτικό συμβόλαιο, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση κ.ά.) (Jarvis, 2004).

#### *Ως προς το χρόνο και τη διάρκεια διεξαγωγής*

Στη συγκεκριμένη τυπολογία εμπεριέχονται οι ακόλουθοι τύποι επιμόρφωσης: α) προγράμματα σύντομης ή μακράς διάρκειας, β) μερικής ή πλήρους απασχόλησης των εκπαιδευτικών, γ) εντός ή εκτός του ημερήσιου ωραρίου εργασίας και δ) εντός του χρόνου εργασίας ή στο διάστημα των διακοπών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

#### *Ως προς τη συμμετοχή*

Ένα κριτήριο που επιδρά στο σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος αποτελεί ο αριθμός και το προφίλ των συμμετεχόντων.

#### *Ως προς το φορέα χρηματοδότησης*

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτελεί και ο φορέας χρηματοδότησης, επειδή ελέγχει άμεσα ή έμμεσα όλες τις οργανωτικές παραμέτρους της επιμορφωτικής διαδικασίας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συχνά παρατηρείται να συνεργάζονται δύο ή και περισσότεροι φορείς, προκειμένου να επιτευχθεί η πληρέστερη και αποτελεσματικότερη επιμόρφωση (Κωστίκα, 2004). Θεσμοθετημένοι φορείς που

μπορούν να αναλάβουν την οργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων είναι: το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Πανεπιστήμιο, η σχολική μονάδα, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

### **3.3. Παράμετροι αποτελεσματικότητας επιμορφωτικής διαδικασίας**

Οι οργανωμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις-παραμέτρους (Κωστίκα, 2004). Οι παράμετροι αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας σχετίζονται τόσο με τη χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής όσο και με τη διεξαγωγή συγκεκριμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Όσον αφορά στη χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συστηματικότητα, ο προγραμματισμός και σχεδιασμός, ενώ κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων επιμόρφωσης η συνεχιζόμενη εκπαίδευση οφείλει να αντιμετωπίζεται ως πεδίο εφαρμογής των αρχών, της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η καθιέρωση του θεσμού της επιμόρφωσης και ο σχεδιασμός της απαιτούν συστηματική μελέτη και έρευνα, οργάνωση και προγραμματισμό (Ξωχέλλης, 1991). Για να υπάρξει σωστός σχεδιασμός και οργάνωση, οφείλει να έχει προηγηθεί συστηματική προσπάθεια καταγραφής, αξιολόγησης και ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Κωστίκα, 2004). Στο πλαίσιο της οργάνωσης και του σχεδιασμού της επιμόρφωσης κρίνεται αναγκαία η προσπάθεια σύνδεσής της με τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια ενιαία και συνεχής διαδικασία, ενώ έτσι επιτυγχάνεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η χάραξη της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται σε κεντρικό επίπεδο, υπογραμμίζοντας ωστόσο την ανάγκη ευελιξίας και αποκέντρωσης (Ξωχέλλης, 2001). Πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος είναι και η παροχή υπολογίσιμων και αξιόλογων κινήτρων προς τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ενώ η προοπτική εγκυρότητας, δέσμευσης και διάρκειας του θεσμού της επιμόρφωσης μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς την αφετηρία για μια πιο ουσιαστική επιμόρφωση και το κίνητρο για αυτοεπιμόρφωση (Παντίδης, 1998). Τέλος, αναγκαία



παράμετρος για την επιτυχή έκβαση της επιμόρφωσης αποτελεί η αξιολόγηση των προηγούμενων σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και η πειραματική εφαρμογή τους σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά τους (Κωστίκα, 2004).

Όσον αφορά στο επίπεδο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις είναι η πρακτική εφαρμογή των αρχών και της μεθοδολογίας που υποδεικνύει η παιδαγωγική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό συνεπάγεται την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα συνεχούς παρέμβασης σε θέματα που τους αφορούν άμεσα, ώστε να επιδιώκουν να έχουν ενεργό συμμετοχή, που να μην περιορίζεται στην απλή συμφωνία ή διαφωνία με τις ήδη εισηγμένες αποφάσεις (Κωστίκα, 2004). Στη διεξαγωγή κάθε επιμορφωτικής δραστηριότητας σημαντικός μπορεί να αναδειχθεί ο ρόλος των Στελεχών Εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικοί βοηθοί, συμπαραστάτες και εμπνευστές των εκπαιδευτικών, καταγράφοντας τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζονται και προσπαθώντας να προωθήσουν τρόπους για την αποτελεσματικότερη επίλυσή τους (Κωστίκα, 2004). Επιπλέον, οι εκπαιδευτές πρέπει να αποτελούν εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και να παρέχουν γνώσεις που συσχετίζονται άμεσα με τη σχολική πραγματικότητα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Βασική παράμετρο επιτυχίας της επιμορφωτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση και την επιτυχία της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών και μπορεί να ευνοήσει την οικοδόμηση ενός επαγγελματικού κλίματος εμπιστοσύνης εντός του σχολείου (Κωστίκα, 2004). Ο διευθυντής, λόγω της άμεσης σύνδεσής του με το εργασιακό πλαίσιο στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί, είναι σε θέση να γνωρίζει πολύ καλύτερα από τα Στελέχη τα προβλήματα και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και επομένως, να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην επιτυχή διεξαγωγή της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τη Νικολακάκη (2003), η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους και δεξιότητες που αποκτούν κατά την επιμόρφωση είναι, επίσης, εξαιρετικά σημαντική για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, καθώς το τελευταίο πρέπει να δίνει προτεραιότητα στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και στην αντανάκλασή τους πάνω στην πρακτική. Τα περισσότερα επιμορφωτικά

προγράμματα παραβλέπουν τις προσωπικές εμπειρίες και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και επικεντρώνονται στην θεωρητική γνώση, με αποτέλεσμα οι καινούργιες γνώσεις και μέθοδοι να απορρίπτονται και να αντικατασταθούν τελικά από τις οικείες διδακτικές πρακτικές (Δεληγιάννη & Μαθαιουδάκη, 2008). Ένα επιτυχές πρόγραμμα, λοιπόν, οφείλει να θέσει σαν προτεραιότητα τα βιώματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και για να το κατορθώσει αυτό πρέπει να προχωρήσει σε διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών, που θα αναλυθεί παρακάτω εκτενέστερα. Κατά τον Sparks (1983), ιδιαίτερα σημαντική αποφαίνεται και η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την ανάγκη αλλαγής πριν την προσπάθεια αλλαγής. Η επιμόρφωση είναι σχεδόν άχρηστη αν οι σκοποί του διδακτικού προγράμματος δεν εκλαμβάνονται ως σημαντικοί και δεν εκτιμώνται από τη δυναμική δομή του σχολικού συστήματος (Νικολακάκη, 2003). Ο Παπασταμάτης (2001) θεωρεί ότι μια επιτυχημένη επιμόρφωση διέρχεται από τα ακόλουθα πέντε βήματα: περιγραφή, επίδειξη, εφαρμογή μεθόδου, επανατροφοδότηση και πρακτική άσκηση. Επίσης, ως προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης θεωρεί την εφαρμογή της σε σχολικό επίπεδο, τη θέσπιση σαφών στόχων, τη διαφοροποίησή της ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες και τον τρόπο μάθησης των επιμορφούμενων, τη χρήση νέων τεχνολογιών και την αξιολόγηση, με στόχο την ανατροφοδότηση.

### **3.4. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ενηλίκων**

#### **3.4.1. Σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης**

Καταρχάς, προκειμένου να γίνει κατανοητό το εν λόγω υποκεφάλαιο είναι απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε τους όρους: πρόγραμμα και πληθυσμός-στόχος. Με τον όρο πρόγραμμα εννοούμε μια οργανωμένη και στοχοθετημένη εκπαιδευτική παρέμβαση που απευθύνεται σε ενηλίκους και περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων, συντελεστών, διαδικασιών και δραστηριοτήτων με σαφές εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τα οποία συναρθρώνονται με βάση έναν κεντρικό σκοπό και επιμέρους στόχους. Με τον όρο πληθυσμός-στόχος εννοούμε ένα υποσύνολο του γενικού πληθυσμού για το οποίο σχεδιάζεται μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (στην προκειμένη περίπτωση εκπαιδευτικού). Για το επίπεδο του προγράμματος συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος ομάδα εκπαιδευομένων (Καραλής, 2012). Παρακάτω αναλύονται οι παράμετροι σχεδιασμού ενός προγράμματος: η διερεύνηση

εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών αναγκών και η σημασία της, οι φάσεις της διερεύνησης και η μεθοδολογία καταγραφής των αναγκών, η ανάλυσή τους και τελικά η δόμηση του προγράμματος εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

### ***Διερεύνηση εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών αναγκών***

Για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου, απαιτείται καταρχάς η αποσαφήνιση της έννοιας ανάγκη και ο προσδιορισμός του σημασιολογικού της περιεχομένου (Βεργίδης, 1999). Η έννοια της ανάγκης επιδέχεται πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς στον καθημερινό και επιστημονικό λόγο, καθώς πολλές είναι και οι προσεγγίσεις (Βεργίδης, 2003). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), ανάγκη είναι «καθετί που χρειάζεται κανείς, οτιδήποτε είναι απαραίτητο, ώστε η έλλειψη ή η απουσία του να γεννά προβλήματα».

Ο Malcolm Knowles ήταν ένας από τους πρώτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που ασχολήθηκε με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Καραλής, 2012) δίνοντας τον παρακάτω ορισμό (1970): «Μια εκπαιδευτική ανάγκη είναι αυτό που ένας άνθρωπος πρέπει να μάθει προς όφελος δικό του, ενός οργανισμού ή της κοινωνίας. Είναι το χάσμα μεταξύ του υφιστάμενου επιπέδου προσόντων και ενός ανώτερου επιπέδου προσόντων, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του απόδοση, όπως αυτή ορίζεται από τον ίδιο ή στο πλαίσιο του οργανισμού ή της κοινωνίας που ανήκει».

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία η έννοια ανάγκη (και ειδικότερα εκπαιδευτική-επιμορφωτική ανάγκη) ορίζεται με βάση δύο προσεγγίσεις (Χασάπης, 2000): α) ως η απόσταση ανάμεσα σε κάποια υφιστάμενη κατάσταση και κάποιο επιθυμητό πρότυπο, δηλαδή ως το έλλειμμα προσόντων που θεωρούνται αναγκαία για την εκτέλεση κάποιας συγκεκριμένης εργασίας ή την ισότιμη συμμετοχή σε διαστάσεις της κοινωνικής ζωής και β) ως το ενδιαφέρον και το κίνητρο που έχει κάποιος για τη συμμετοχή του σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, και που πιθανόν να προκύπτει από προσωπικές του εκτιμήσεις.

Ωστόσο, η ανάγκη διαφέρει από την επιθυμία, καθώς η ανάγκη παραπέμπει σε κάποια συμφωνία ή ανεπάρκεια σε σχέση με κάποια κατάσταση-πρότυπο, ενώ η επιθυμία παραπέμπει σε κίνητρο ή ενδιαφέρον, που δε συνιστά απαραίτητα και ανάγκη (Καραλής, 2016α). Η εκπαιδευτική ανάγκη δημιουργείται όταν εμφανίζεται

κάποια έλλειψη σε επίπεδο γνώσεων, που σημαίνει διερευνητικές διαδικασίες που έχουν ως αποτέλεσμα την κατανόηση εννοιών (Βεργίδης & Καραλής, 1999), δεξιοτήτων, δηλαδή ικανοτήτων για εκτέλεση σειράς εργασιών (Χασάπης, 2000) και στάσεων που περιλαμβάνουν ένα σύνολο αξιών και αντιλήψεων βαθιά ριζωμένων τις οποίες υιοθετούν τα άτομα και με βάση αυτό το σύστημα καθορίζεται η συμπεριφορά τους (Κόκκος, 2005β). Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η ανάγκη για μάθηση καινούριων γνώσεων, δεξιοτήτων ή στάσεων προκύπτει όταν συμβαίνουν αλλαγές στη ζωή του ατόμου, στους ρόλους που αναλαμβάνει, στις βιοποριστικές ή επαγγελματικές δραστηριότητες του και στην ανάγκη του για αυτοεκπλήρωση.

Ο Βεργίδης (2003) επιχείρησε μια σφαιρική και διευρυμένη θεώρηση της έννοιας της ανάγκης και πρότεινε τον παρακάτω ορισμό για την εκπαιδευτική ανάγκη, δίνοντας και μια τυπολογία των εκπαιδευτικών αναγκών, με κριτήριο το βαθμό που αυτές συνειδητοποιούνται και εκφράζονται από τον εκπαιδευόμενο.

«Εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν στις ενδοψυχικές ή/και διαπροσωπικές αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους, η εκπαίδευση αποτελεί μια απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση».

Οι επιμορφωτικές ανάγκες έχουν αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις (Βεργίδης, 2007) και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) συνειδητές και ρητές (τις γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος και τις εκφράζει), β) συνειδητές και μη ρητές (τις γνωρίζει, αλλά δεν τις εκφράζει ίσως από ντροπή και ανασφάλεια) και γ) λανθάνουσες (είναι μη συνειδητές και προφανώς μη ρητές) (Βεργίδης, 2003).

Η διερεύνηση αναγκών αφορά τον προσδιορισμό στόχων και την αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ των στόχων και της υπάρχουσας κατάστασης. Διερεύνηση αναγκών είναι, λοιπόν, η διαδικασία προσδιορισμού της απόστασης μεταξύ του «τι είναι» και του «τι θα έπρεπε να είναι». Είναι γενικά αποδεκτό ότι μια από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το περιεχόμενό της να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Βεργίδης, 1998· Κόκκος, 2005α). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και όταν ο πληθυσμός-στόχος έχει συνειδητοποιήσει σε βάθος τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, δεν τις εκφράζει ρητά ή τις εκφράζει με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο. Η διερεύνηση αναγκών, τελικά, αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ενταγμένη στην ιδιαίτερη οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση, με όρους προσδιορισμού του

θεσμικού πλαισίου και της επίδρασής του στην ομάδα-στόχο (Scriven και Roth, 1978).

Ο Mezirow (2007) κάνει μία αξιοσημείωτη παρατήρηση σχετικά με τις «απόψεις». Διευκρινίζει ότι οι απόψεις (points of view) εκφράζουν τις νοητικές συνήθειες (habits of mind), με άλλα λόγια τις παραδοχές για τα μαθησιακά πρότυπα. Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες εκφράζουν τις γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις τους στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Σύμφωνα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, κατά τη διερεύνηση αναγκών, μπορούν να ανιχνευθούν οι λανθασμένες νοητικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της επιμόρφωσης, προκειμένου να γίνει προσπάθεια μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών αυτών θεωριών και να γίνει υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς νέων ρόλων και στάσεων (Γιώτη & Φλουρή, 2013).

Η διερεύνηση αναγκών αποτελεί μια διαδικασία πολύπλευρη και πολυσήμαντη, στην οποία συνυπολογίζονται ανάγκες που προβάλλονται άμεσα (π.χ. συνειδητές και ρητές) και ανάγκες που χρήζουν εξειδικευμένης διερεύνησης προκειμένου να αναδυθούν και να ταυτοποιηθούν (π.χ. λανθάνουσες). Είναι σημαντικό ότι οι ανάγκες συνδέονται με τη διαρκή προσπάθεια των ανθρώπων για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και τη συμμετοχή στις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής ζωής (Καραλής, 2016α).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ανάγκες διατυπώνονται ως προς τα επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, συνήθως όταν συνδέονται με τους στόχους ενός προγράμματος ή διδακτικής ενότητας. Ως γνώση ορίζεται η κατάληξη μιας διερευνητικής διαδικασίας, που έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση μιας έννοιας, ενός συνόλου εννοιών ή ενός φαινομένου. Ως δεξιότητα ορίζεται η ικανότητα για εκτέλεση μιας εργασίας ή μιας σειράς εργασιών, νοητικού και κινητικού χαρακτήρα (Χασάπης, 2000). Ως στάσεις ορίζεται ένα σύνολο αξιών και αντιλήψεων βαθιά ριζωμένων, τις οποίες υιοθετούν τα άτομα και με βάση αυτό το σύστημα καθορίζεται η συμπεριφορά τους (Κόκκος, 1999).

Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης νοείται ως κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά μη διαθέσιμη από ένα άτομο, για την επαρκή και

πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή γενικότερα μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει ένα σύνολο εργασιών (Χασάπης, 2000) και ορίζεται με βάση δύο διαφορετικές προσεγγίσεις (Καραλής, 2005): ως η απόσταση ανάμεσα σε κάποια υφιστάμενη κατάσταση και σε κάποιο επιθυμητό πρότυπο και ως εκδήλωση ενδιαφέροντος και κινήτρου για τη συμμετοχή του ατόμου σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίζονται σε δύο επίπεδα, τα οποία είναι το τρέχον (πραγματικό) και το μελλοντικό (επιθυμητό) επίπεδο και διακρίνονται σε υπαρκτές, δηλαδή σε ανάγκες που καταγράφονται για να αντιμετωπιστούν άμεσα με ουσιαστικό τρόπο και σε πιθανές, δηλαδή σε ανάγκες που θα προκύψουν μακροπρόθεσμα στο πλαίσιο της μεταβολής των επιστημονικών και κοινωνικών δεδομένων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η διερεύνηση των αναγκών ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η οποία καταλήγει στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών ατόμων, ομάδων και αποτελεί πάντα το πρώτο βήμα στο σχεδιασμό προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι η συστηματική ερευνητική διαδικασία, η οποία προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία αυτή καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης που αναφέρεται στο συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς (Βεργίδης, 2008). Οι διαδικασίες διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις, προσδιορίζοντας τελικά το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της παρέμβασης ως αποτέλεσμα της απόστασης των απαιτήσεων του πλαισίου αναφοράς και της υφιστάμενης κατάστασης του πληθυσμού-στόχου (Καραλής, 2016α).

Συμπερασματικά, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαρκή διαδικασία. Η θέση αυτή ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη μας ότι στον χώρο της εκπαίδευσης σημειώνονται συχνές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Είναι σαφές ότι, ανάλογα με την κατηγορία επιμορφωτικών αναγκών που επιδιώκουμε ή έχουμε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές (Βεργίδης, 2007 και 2003).

## **Σημασία διερεύνησης αναγκών**

Στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων κι επομένως και επιμόρφωσης, η φάση της διερεύνησης των αναγκών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού και μάλιστα ιδιαίτερα σημαντικό. Τα προγράμματα σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ως προς όλες τις επιμέρους παραμέτρους τους (π.χ. αναλυτικό περιεχόμενο, επιλογή εκπαιδευτών, επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών), ώστε τελικά να ικανοποιούν τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου προς τον οποίο απευθύνονται. Η πολυμορφία των προβλημάτων που καλύπτει η εκπαίδευση των ενηλίκων, η ανομοιογένεια στο εσωτερικό των πληθυσμών – στόχων (ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης), αλλά και οι διαφορετικοί στόχοι που τίθενται από τους φορείς χρηματοδότησης και υλοποίησης των προγραμμάτων, καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση των αναγκών των συμμετεχόντων.

Η διαδικασία της διερεύνησης αναγκών είναι σημαντική για δύο λόγους. Ο πρώτος σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Όταν ένα πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε προωθείται η ενεργητική συμμετοχή τους και δεν παρουσιάζονται φαινόμενα μειωμένης παρακολούθησης του προγράμματος ή η αποχώρηση των εκπαιδευομένων από αυτό (Rogers, 1999). Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ένα πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό, όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι του. Στις περιπτώσεις όπου οι στόχοι που τίθενται δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η συγκεκριμένη παρέμβαση, τότε η επίτευξή τους καθίσταται επισφαλής. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες αφορούν άτομα ή πληθυσμούς-στόχους, αλλά ορίζονται πάντοτε σε σχέση με ένα σύνολο δραστηριοτήτων, το πλαίσιο αναφοράς (Χασάπης, 2000).

Όπως προείπαμε, ως διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται η συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, λοιπόν, είναι ιδιαιτέρως σημαντική, καθώς καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης, που αναφέρεται στον συγκεκριμένο πληθυσμό – στόχο και στοχεύει στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο

αναφοράς (Βεργίδης, 1999). Είναι μια διαδικασία απαραίτητη για τον ποιοτικότερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων αφού ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς και η σύνδεσή τους με τους στόχους του προγράμματος εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά του και ευνοούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

### ***Φάσεις διερεύνησης αναγκών***

Ο εντοπισμός και η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών μιας ομάδας στόχου, όπως των εκπαιδευτικών, έχει ιδιαίτερη σημασία εφόσον καθορίζει την επιτυχή πορεία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που έχει προγραμματιστεί να παρακολουθήσουν. Η διαδικασία αυτή χρειάζεται να γίνεται με οργανωμένο και επιστημονικό τρόπο προκειμένου να εξασφαλιστεί τόσο η χρησιμότητα όσο και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Σύμφωνα με τις Τσιμπουκλή & Φίλιπς (Κεδράκα & Φίλιππος, 2013) ο σχεδιαστής του προγράμματος μπορεί να διαγνώσει σε τρεις φάσεις εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Οι φάσεις αυτές παρουσιάζονται ακολούθως:

Στην πρώτη φάση, πριν από την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε μια σειρά από ανοικτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές, διερευνούν τους λόγους εμπλοκής τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από αυτό.

Στη δεύτερη φάση, η διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών γίνεται κατά την έναρξη του προγράμματος και αφορά στη διάγνωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων, οι οποίες αξιοποιούνται στο εκπαιδευτικό συμβόλαιο, στη διάγνωση της πρόθεσης των εκπαιδευομένων, για ενεργή εμπλοκή και δέσμευση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και στη διάγνωση των γνώσεων, τις οποίες ήδη έχουν οι εκπαιδευόμενοι και τις οποίες θα ήθελαν να αποκτήσουν για το γνωστικό αντικείμενο. Η διάγνωση των προσδοκιών και της πρόθεσης για δέσμευση των εκπαιδευομένων, μπορεί να γίνει σε ατομική ή σε ομαδική βάση. Η διάγνωση των γνώσεων μπορεί να γίνει με την συμπλήρωση ενός τεστ γνώσεων, το οποίο θα μπορούσαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι σε δύο φάσεις, κατά την έναρξη του



προγράμματος και κατά τη λήξη του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, δια μέσου της σύγκρισης των απαντήσεων, μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι κατέκτησαν το γνωστικό αντικείμενο.

Στην τρίτη φάση διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, στη μέση περίπου του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να διεξαγάγει μια ομαδική συνέντευξη. Στόχος του εκπαιδευτή στη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης είναι να διαγνώσει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευόμενοι τόσο την πορεία του προγράμματος όσο και την προσωπική τους πορεία σε αυτό, στο πλαίσιο μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ανατρέξει στις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων ώστε να διατυπώσει ανάλογες ανοικτές ερωτήσεις. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτής αδυνατεί να διεξάγει ομαδική συνέντευξη, είτε επειδή ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι πολύ μεγάλος, είτε για άλλους λόγους, τότε μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στις ανοικτές ερωτήσεις γραπτώς και να τις αποστείλουν ακόμη και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Σύμφωνα με τους Witkin και Altschuld (1995), παρατίθεται το μοντέλο διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, το οποίο διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

Η πρώτη φάση είναι η Προ-διερευνητική (pre-assessment): Ο ρόλος της 1ης φάσης είναι κυρίως οργανωτικός. Αναζητούνται πληροφορίες, που συγκεκριμενοποιούν τις ανάγκες της ομάδας-στόχου, διατυπώνονται και ιεραρχούνται οι στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας, ορίζονται οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων, οργανώνεται συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και πραγματοποιείται ο προϋπολογισμός του κόστους.

Η δεύτερη φάση είναι η Κύρια φάση (assessment): Σ' αυτήν τη φάση συγκεκριμενοποιείται περισσότερο η ομάδα-στόχος και αναζητούνται πληροφορίες τόσο δημογραφικές όσο και για τις ανάγκες της ομάδας. Ωστόσο, ακόμη και όταν η ομάδα-στόχος έχει συνειδητοποιήσει τις εκπαιδευτικές της ανάγκες, δεν είναι πάντα εύκολο να τις εκφράσει ρητά. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι ανάλογη είναι και η δυσκολία εντοπισμού των αναγκών. Η φάση αυτή συμπεριλαμβάνει εκτός από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.

Η τρίτη φάση είναι η Μετα-διερευνητική (post-assessment): Αποτελεί τη «γέφυρα» μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στη φάση αυτή οι ανάγκες ιεραρχούνται κατά προτεραιότητα και στη συνέχεια επιλέγονται στρατηγικές ικανοποίησης τους, ενώ αξιολογείται το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας.

### ***Μεθοδολογία καταγραφής αναγκών***

Η επιλογή της μεθόδου καταγραφής αναγκών είναι συνάρτηση των πληροφοριών που επιθυμούμε να συλλέξουμε και του προφίλ της ομάδας-στόχου. Εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο για την ολοκλήρωση της διερεύνησης αναγκών, το διαθέσιμο προϋπολογισμό, τα πρόσωπα και τους τρόπους καταγραφής και ανάλυσης της διαδικασίας, την εθελούσια ή μη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, το πλαίσιο και τις γενικότερες συνθήκες διεξαγωγής της διαδικασίας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Για την ανίχνευση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές, όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, ο καταγισμός ιδεών κ.ά.

Η διάκριση των επιμορφωτικών αναγκών σε συνειδητών και ρητών, συνειδητών και άρητων και λανθανουσών, όπως αναφέρει ο Βεργίδης, (2006), συμβάλλει σημαντικά στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών για τη συλλογή και επεξεργασία στοιχείων. Στην περίπτωση που θέλουμε να διερευνήσουμε τις συνειδητές και ρητές ανάγκες των εκπαιδευτικών, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ποσοτικές μεθόδους, όπως: ερωτηματολόγια και στατιστικοί μέθοδοι ανάλυσης. Στην περίπτωση που εκτιμηθεί ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες της ομάδας-στόχου είναι σε σημαντικό βαθμό μη ρητές ή λανθάνουσες, τότε για τη διερεύνησή τους χρειάζεται να επιλεγθούν ποιοτικές μέθοδοι και τεχνικές όπως: ιστορίες ζωής (κατευθυνόμενη περιγραφή της καθημερινής ζωής τους), μελέτες περίπτωσης (παρατήρηση μιας τυπικής μονάδας του πληθυσμού-στόχου), ατομική και ομαδική συνέντευξη (ελεύθερη συζήτηση σε θέματα-κλειδιά μη κατευθυνόμενη), ανάλυση εκθέσεων κ.ά. (Βεργίδης, 2008).

Κάθε μέθοδος διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να αποβεί χρήσιμη ανάλογα με τα δεδομένα που θέλει να συλλέξει ένας ερευνητής, το είδος των αναγκών που εξετάζει και τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του. Για να επιλέξει, λοιπόν, το είδος μεθόδου που θα ακολουθήσει, πρέπει να εστιάσει στα βασικά της σημεία, να εντοπίσει τις ευκολίες που προσφέρονται και τις δυσκολίες που ελλοχεύει

και ανάλογα με την περίσταση να κάνει τη σωστή επιλογή ώστε να διαθέτει την απαραίτητη αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα στην έρευνα. Στις περισσότερες πάντως διαδικασίες διερεύνησης αναγκών για την επισφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων θεωρείται προτιμότερο να γίνει συνδυασμός δύο ή περισσότερων μεθόδων (Χασάπης, 2000).

### *Ανάλυση αναγκών*

Η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών βρίσκεται στην καρδιά του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συνιστά αναγκαία και απαραίτητη συνθήκη, χωρίς την οποία δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Μία παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ιδιαίτερα στο στάδιο της ανάλυσης των αναγκών είναι ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες. Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για ενήλικες πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως και τον ιδιαίτερο τρόπο μάθησής τους. Η άτυπη (εξ αποστάσεως, δια βίου, κλπ) μάθηση, ο ευέλικτος χρόνος ή τόπος εκπαίδευσης, η ποικιλία επιμορφωτικών πλαισίων, η αξιοποίηση των εμπειριών ζωής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι όλα τους χαρακτηριστικά «ενήλικης μάθησης» (Πατσός, 2015).

Σύμφωνα με τον Brown (2002) η ανάλυση των αναγκών επιμόρφωσης πρέπει να προηγείται των προγραμμάτων επιμόρφωσης, για να προσδιορίσει τις συγκεκριμένες προβληματικές περιοχές στην οργάνωση, να εξασφαλίσει τη διοικητική υποστήριξη, να αναπτύξει τα απαραίτητα στοιχεία για την αξιολόγηση και να καθοριστούν το κόστος και τα οφέλη της επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τον Barbazette (2006), τα στάδια της διερεύνησης αναγκών είναι τα ακόλουθα: α) το στάδιο της προετοιμασίας, δηλαδή η δημιουργία κατάλληλου κλίματος αποδοχής, β) το στάδιο της άσκησης, δηλαδή η επιμόρφωση και ενημέρωση των συμμετεχόντων, προκειμένου να κατανοήσουν τη διαδικασία της διερεύνησης αναγκών, γ) το στάδιο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, το οποίο αναφέρεται στη μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και δ) το στάδιο follow up, που πρόκειται για μια διαδικασία που ενδεχομένως να θεωρείται αναγκαία σε περίπτωση που μετά την επιμόρφωση δεν καλυφθούν οι καταγεγραμμένες ανάγκες (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Για να επιτευχθούν, λοιπόν, οι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων, επιβάλλεται να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στον έγκαιρο προγραμματισμό και σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών και στη δυνατότητα ευελιξίας στις τρέχουσες κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες. Σε αυτά τα πλαίσια όπως είναι επακόλουθο, σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πέρα από τον εντοπισμό των υπαρχουσών και εντοπισμένων αναγκών και το ενδεχόμενο να προκύψουν νέες.

### ***Δόμηση προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων/επιμορφωτικού προγράμματος***

Μια πολύ σημαντική διεργασία κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης ενηλίκων αποτελεί η διατύπωση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος, καθώς εδώ τίθενται οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η επιμορφωτική παρέμβαση. Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος προκύπτουν ως αποτέλεσμα της διαδικασίας διερεύνησης εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών αναγκών σε μακρο-επίπεδο και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των οργανωτών του προγράμματος και των εκπαιδευομένων (Καραλής, 2016α).

Ο σκοπός ενός προγράμματος προσδιορίζει και συνοψίζει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος. Είναι διατυπωμένος κατά γενικό τρόπο και παρέχει μια συνοπτική εικόνα για την υπάρχουσα και την επιδιωκόμενη κατάσταση. Κατά τη διατύπωση του σκοπού ενός προγράμματος, καθορίζεται με σαφήνεια το αντικείμενο εκπαίδευσης και ο πληθυσμός-στόχος του προγράμματος, καθώς και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα από την εφαρμογή του προγράμματος (Καραλής, 2016α).

Οι επιμέρους στόχοι διατυπώνονται κατά τρόπο αναλυτικό. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003), οι στόχοι ενός προγράμματος θα πρέπει να είναι σαφείς (να προσδιορίζουν πλήρως το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα), μετρήσιμοι (να εμπεριέχουν τη δυνατότητα διαπίστωσης της επίτευξής τους) και εφικτοί (να υπάρχει δυνατότητα επίτευξής τους στο πλαίσιο των υφιστάμενων αντικειμενικών συνθηκών). Επίσης, οι στόχοι θα πρέπει να είναι διατυπωμένοι σε τρία επίπεδα: α) σε επίπεδο γνώσεων, δηλ. να προσδιορίζονται οι γνώσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, β) σε επίπεδο δεξιοτήτων, δηλ. των ικανοτήτων που αναμένεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι για την εκτέλεση συγκεκριμένων διαδικασιών και εργασιών και γ) σε

επίπεδο στάσεων, δηλ. αξιών και προδιαθέσεων που αναμένεται να διαμορφώσουν οι εκπαιδευόμενοι και οι οποίες θα επηρεάζουν τις μελλοντικές τους συμπεριφορές. Κατά τη Γιαννακοπούλου (2003), η διατύπωση των επιμέρους στόχων ενός προγράμματος θα πρέπει να περιλαμβάνει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, τη συνθήκη εμφάνισής του και τα κριτήρια επίτευξης.

Στη συνέχεια, μετά τη διατύπωση του σκοπού και των στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος δομείται το αναλυτικό περιεχόμενο αυτού. Ουσιαστικά, η δόμηση του αναλυτικού περιεχομένου αποτελεί την εφαρμογή και εξειδίκευση του σκοπού και των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από μικρές ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στο περιεχόμενο των επιμέρους εκπαιδευτικών στόχων. Κατά τη δόμηση του αναλυτικού περιεχομένου συνυπολογίζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, η διαθεσιμότητα και οι ικανότητες των εκπαιδευτών, οι προβλέψεις του νομοθετικού πλαισίου και του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του οργανισμού, οι περιορισμοί κόστους, οι χρονικοί περιορισμοί, το γενικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του προγράμματος, η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και ο διαθέσιμος εξοπλισμός (Καραλής, 2016α).

#### **3.4.2. Οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης**

Όσον αφορά στην οργάνωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης, στην παρούσα εργασία δεν θα γίνει εκτενής ανάλυσή της αλλά μια πολύ συνοπτική αναφορά στους παράγοντες και τους συντελεστές του. Οι παράγοντες οργάνωσης, λοιπόν, ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι φορείς υλοποίησης, ο χώρος διεξαγωγής, που αφορά τη διάταξη των καθισμάτων αλλά και τη γενικότερη διευθέτηση του χώρου, ο χρόνος (συνολική και ημερήσια διάρκεια μαθημάτων) καθώς και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται και ο εργαστηριακός εξοπλισμός που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια του προγράμματος για την υποβοήθηση και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας. Αναφορικά με τους συντελεστές αυτού, υπάρχει ο επιστημονικός υπεύθυνος, που προετοιμάζει και παρακολουθεί το πρόγραμμα, ο συντελεστής, ο οποίος έχει την ευθύνη για τη συνολική λειτουργία του προγράμματος, το προσωπικό του οργανωτικού φορέα, το οποίο συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση του προγράμματος και τέλος οι

εκπαιδευτές, που αποτελούν τον σημαντικότερο συντελεστή του προγράμματος (Καραλής, 2016α).

### **3.4.3. Αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης**

#### ***Έννοια και περιεχόμενο***

Η αξιολόγηση είναι η μοναδική διανοητική δεξιότητα, η οποία είναι απαραίτητη σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους. Σύμφωνα με τον Scriven (1991), αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου. Κατά τους Rossi & freeman (1993), η αξιολόγηση ως έρευνα είναι η συστηματική εφαρμογή μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας των προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση, λοιπόν, γίνεται από τα αρχικά σχέδια του καθορισμού και σχεδιασμού των προγραμμάτων έως την ανάπτυξη και εφαρμογή τους. Σύμφωνα με τον ορισμό της Ευρωπαϊκής επιτροπής, αξιολόγηση είναι η διατύπωση κρίσης για την αξία μιας κοινωνικής παρέμβασης, με αναφορά σε συγκεκριμένα και ρητά κριτήρια και πρότυπα (European Commission, 1999).

Ο Βεργίδης (2003) επιχειρεί και εισάγει στην ελληνική βιβλιογραφία τη διάκριση μεταξύ αξιολόγησης και ελέγχου. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο έλεγχος πραγματοποιείται με αφετηρία ένα προϋπάρχον εξωτερικό μοντέλο αναφοράς, απαιτεί σαφείς κανόνες της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων του προγράμματος, διεξάγεται από μια ιεραρχημένη υπηρεσία με πλήρη διαχωρισμό των ελεγκτών από τους ελεγχόμενους και είναι κλειστή διαδικασία που συνήθως καταλήγει είτε σε κυρώσεις είτε σε επιβράβευση. Από την άλλη, κατά την αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία, υπάρχει πιθανώς ένα μοντέλο αναφοράς που, όμως, υπόκειται σε αναθεώρηση, εμπλουτισμό και αλλαγές και χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές. Η έρευνα αξιολόγησης διεξάγεται σε συγκεκριμένη συγκυρία και πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και διενεργείται από ερευνητές με συγκεκριμένες θεωρητικές επιλογές, ενώ δίνεται έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών του προγράμματος, στις διαφορές, τις αντιθέσεις, τις συγκρούσεις και τις συνεργασίες τους. Πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία που συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Βασιζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία, μπορούμε να διακρίνουμε έξι πεδία αξιολόγησης: προϊόντος, προσωπικού, προγράμματος, πολιτικής, πρότασης και απόδοσης. Ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά περιλαμβάνει και την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των πολιτικών, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών μονάδων και οργανισμών (Walberg & Haertel, 1990). Ωστόσο, σε πολλά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, η αξιολόγηση περιορίζεται στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευομένων ή στην απόδοση των εκπαιδευτών, αγνοώντας άλλες παραμέτρους που σχετίζονται με τη γενικότερη επίδραση των προγραμμάτων σε κοινωνικές ομάδες ή τη σύνδεσή τους με τις εφαρμοσμένες κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές (Vedung, 2000).

Τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν μέρος γενικότερων εκπαιδευτικών ή κοινωνικών πολιτικών. Στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι: ο σχεδιασμός μέτρων πολιτικής, το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο, τα μέσα υλοποίησης, η δράση των επιμέρους φορέων και τα αποτελέσματα της εφαρμογής, τα οποία, κατά τον Βεργίδη (2001), μπορεί να είναι άμεσα ή/και έμμεσα, βραχυπρόθεσμα ή/και μεσοπρόθεσμα, ποσοτικά ή/και ποιοτικά, μετρήσιμα ή/και μη μετρήσιμα και αναμενόμενα ή/και μη αναμενόμενα. Σύμφωνα με τους Shadish, Cook & Leviton (1991), κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων πρέπει να συνυπολογίζουμε την εσωτερική δομή και τις εσωτερικές λειτουργίες του προγράμματος, το εξωτερικό πλαίσιο, τις επιδράσεις και τους περιορισμούς που διαμορφώνουν το πρόγραμμα και το πώς συμβαίνει η κοινωνική αλλαγή, πώς αλλάζει το πρόγραμμα και πώς η εν λόγω αλλαγή συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, ενός προγράμματος δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία μέτρησης και αποτίμησης ορισμένων όψεων και παραμέτρων του προγράμματος, αλλά κυρίως είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει συγκεκριμένες θεωρητικές αφητηρίες και ερευνητικές επιλογές (Scriven, 1991). Η διαδικασία αυτή τοποθετεί το πρόγραμμα σε συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής και διακρίνεται από τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του πλαισίου, των παραγόντων και των συντελεστών του προγράμματος. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, ώστε κατά την αξιολόγηση να μην διερευνώνται μόνον τα άμεσα, μετρήσιμα και αναμενόμενα αποτελέσματα του προγράμματος, αλλά να αναδύονται και τα έμμεσα, ποιοτικά, μη μετρήσιμα και μη αναμενόμενα – που σε αρκετές περιπτώσεις έχουν μεγαλύτερη

βαρύτητα για τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντικές παρεμβάσεις. Τέλος, είναι μια διαδικασία που δεν θεωρεί παγιωμένες τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων συντελεστών του προγράμματος, αλλά διαρκώς διαπραγματεύσιμες και μεταβαλλόμενες, με στόχο, σε πολλές περιπτώσεις, την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής όλων των επιμέρους συντελεστών (Καραλής, 2016β).

### ***Τυπολογία και μοντέλα αξιολόγησης***

Θα αναφερθούμε πολύ σύντομα στις τυπολογίες στις οποίες διακρίνεται η αξιολόγηση και στα μοντέλα που έχουν προταθεί. Όσον αφορά στην τυπολογία, με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε την τελευταία σε διαμορφωτική, που έχει σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος και σε απολογιστική, που διενεργείται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία ενός προγράμματος και συνδυάζεται με τη συνέχιση ή επέκταση του προγράμματος (Καραλής, 2016β). Με βάση την προέλευση-θέση του αξιολογητή, η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική, όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα και σε εξωτερική, όταν ο αξιολογητής δεν ανήκει στο προσωπικό του οργανισμού. Μια ειδική κατηγορία της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί η αυτοαξιολόγηση. Με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών έχουμε τη συμμετοχική και μη συμμετοχική αξιολόγηση, με γνώμονα την επικέντρωση στους στόχους υπάρχει η διάκριση σε goal based και goal free αξιολόγηση, με κριτήριο τις μεθόδους και τεχνικές, η αξιολόγηση διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική και υπάρχουν και άλλες δευτερεύουσες διακρίσεις στις οποίες δεν θα αναφερθούμε.

Ο όρος μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, την εμβέλεια εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και τέλος, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης (Καραλής, 2016β). Η επιλογή μοντέλου αξιολόγησης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το σκοπό και τους στόχους της διαδικασίας της



αξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου προγράμματος, το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο και τις προδιαγραφές που αυτά θέτουν για τη διαδικασία αξιολόγησης. Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται συνήθως για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι: η ανταποδοτική αξιολόγηση, το μοντέλο τεσσάρων επιπέδων, το CIPP και η ενδυναμωτική αξιολόγηση. Με λίγα λόγια, η ανταποδοτική αξιολόγηση (Stake, 1983) προωθεί τον διάλογο συντελεστών και την ενημέρωση των συμμετεχόντων, ενώ διατυπώνει κρίσεις με βάση τις αξίες και προσδοκίες των μετόχων. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων δίνει έμφαση στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών κατάρτισης (Kirkpartick, 1994), ενώ τα τέσσερα στάδια που προτείνονται είναι: ανταπόκριση, μάθηση, συμπεριφορά και αποτελέσματα. Το μοντέλο CIPP (context=πλαίσιο, input=είσοδος, process=διαδικασία, product=αποτέλεσμα) βασίζεται στην άποψη ότι βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η απόδειξη, αλλά η βελτίωση (Stufflebeam, 1983). Τέλος, η ενδυναμωτική αξιολόγηση θεωρείται ως μέσο για την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής και την ενδυνάμωση όλων των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, και ιδιαίτερα των άμεσα επωφελούμενων, δηλαδή των εκπαιδευομένων (Fetterman, 1996). Ο αξιολογητής στην ενδυναμωτική αξιολόγηση δεν είναι ούτε ειδικός, ούτε σύμβουλος του οργανισμού υλοποίησης, αλλά παρατηρητής, συνεργάτης των εκπαιδευομένων και διευκολυντής (facilitator) στην πορεία της ενδυνάμωσής τους. Η καινοτομία του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι ουσιαστικά εκπαιδεύονται, ώστε να γίνουν οι ίδιοι αξιολογητές του προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν (Καραλής, 2016β).

### **3.5. Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Οι μεταβολές στις πολυπολιτισμικές συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας, ως επακόλουθο της εισροής χιλιάδων παλιννοστούντων Ελλήνων μεταναστών, καθώς και αλλοδαπών και προσφύγων, βρήκαν τους εκπαιδευτικούς εντελώς απροετοίμαστους να αντιμετωπίσουν την νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και να διαχειριστούν επιτυχώς τα πολύπλοκα προβλήματα που δημιούργησε μέσα στις σχολικές τάξεις η ύπαρξη μαθητών διαφορετικής γλώσσας και διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών, αλλά οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των τελευταίων είναι

κυρίως αυτές που καθιστούν την ανάγκη νέων παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Μάρκου, 1997β).

Στα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ελάχιστες προσπάθειες καταβάλλονται ώστε να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες και προκλήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις τα προγράμματα αυτά έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που ήδη διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η βασική, λοιπόν, πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι κάθε άλλο παρά ικανοποιητική και δεν επαρκεί για να στηρίξει τον εκπαιδευτικό μέσα την τάξη, ώστε αυτός να οδηγηθεί σε επιτυχή αποτελέσματα (Ξωχέλλης, 2001). Σύμφωνα με τον Μαυροειδή (2001), αυτό που αποκαλούμε βασική μόρφωση, στην πραγματικότητα πρόκειται για μια προκαταρκτική, προεπαγγελματική μόρφωση. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδεικνύουν τις σοβαρές ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση για την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, γνώση στοιχείων της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας που επηρεάζουν την ελληνικά κοινωνία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παιδαγωγική γνώση, που θα του επιτρέψει να διαμορφώνει και να εφαρμόζει με επιτυχία διδακτικές προσεγγίσεις και να είναι αποτελεσματικός εντός τάξης (Μάρκου, 1996).

Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διστακτικοί και απροετοίμαστοι μπροστά στη μετάβαση από μία κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμική σε μία πολυπολιτισμική κοινωνική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ορισμένοι θεωρούν την προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και την άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο ως μία προσπάθεια αποκοπής από τις δικές τους παραδόσεις, ενώ άλλοι τη βλέπουν ως μέσο μείωσης των εντάσεων και των συγκρούσεων και προαγωγής της ειρηνικής συνύπαρξης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες που συνθέτουν την κοινωνία (Μάρκου, 1997).

Κατά τον Μάρκου (1997), στα σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν

διαπιστωθεί σαφείς δισταγμοί και επιφυλάξεις εκ μέρους μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη σημασία της για τη σχολική πράξη. Πολλοί διερωτώνται αν πρόκειται για μία νέα μόδα στο χώρο της παιδαγωγικής που δεν τους προσφέρει καμία ουσιαστική βοήθεια ώστε να αντιμετωπίσουν τα οξυμένα προβλήματα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), για την ανάπτυξη των μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η συνειδητοποίηση και αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η νέα πολυπολιτισμική κατάσταση στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μετέπειτα επιμορφώσεις και οι ατομικές προσπάθειες για αυτομόρφωση και διαρκή βελτίωση, πρέπει να στοχεύουν στο να τους καταστήσουν ικανούς, αφενός να αντιμετωπίζουν όλο και πιο σύνθετα και πολυπλοκότερα προβλήματα στην τάξη τους, αφετέρου να μπορούν να εκπονούν ή να προσαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους. Η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση αναδεικνύεται σε κεντρικό θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γούσης, 1997).

Η κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην εγκατάλειψη και το μετασχηματισμό των παραδοσιακών αντιλήψεών τους και στην ανάπτυξη ευαισθησιών και διαπολιτισμικών στρατηγικών, που προωθούν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, κατά την επιμορφωτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οδηγηθούν σε αναστοχασμό και αναθεώρηση των παραδοσιακών απόψεών τους, ώστε τελικά, αν χρειαστεί, να καταλήξουν σε μετασχηματισμό αυτών και σε υιοθέτηση νέων μοντέλων δράσης και συμπεριφοράς και νέων ρόλων (Κόκκος, 2005α). Φυσικά, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτής οφείλει να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους,

προκειμένου να θέσει σε λειτουργία τους μηχανισμούς κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών και να τους οδηγήσει στην αναζήτηση και στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων αντιλήψεών τους. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2013), η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αποδόμησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς και καταλήγοντας στους μαθητές και ως εκ τούτου σε ολόκληρη την κοινωνία. Με κριτική διάθεση και αναστοχαστικό τρόπο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επεξεργάζονται τις απόψεις που συντηρούν, να μάθουν να τηρούν μια στάση αμφισβήτησης σε ό, τι θεωρούν δεδομένο και να ελέγχουν συστηματικά τις θεωρητικές τους επιλογές και τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.

Σύμφωνα με την Καστελλάνου (2001), η αποστολή ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου και επιμορφωμένου εκπαιδευτικού συνίσταται στο να βρει τους κατάλληλους τρόπους ώστε να διαπραγματευτεί τη διαφορετικότητα, γιατί η ευθύνη του για τη διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του κάθε «διαφορετικού» μαθητή είναι πολύ μεγάλη. Το πρώτο βήμα είναι η προσαρμογή του στη νέα κατάσταση. Απαιτεί προσπάθεια αλλά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απαλλαγεί από την έλλειψη κατανόησης, τις στερεότυπες αντιλήψεις και τη λογική της ομοιομορφίας και να προχωρήσει όχι μόνο στην αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας αλλά και στη στοιχειώδη γνώση των επιμέρους εκφράσεων του μαθητικού συνόλου (Καστελλάνου, 2001).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τάξης με βάση τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να διαθέτουν ικανότητες που αφορούν στάσεις, γνώσεις και εξειδικευμένες δεξιότητες: κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και των επιπτώσεών της στη σχολική κοινότητα, κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, αυστηρή αφοσίωση στην ανάπτυξη ενός πλαισίου συμβουλευτικής που να αντανakλά τις αξίες της πολυπολιτισμικότητας (Λαγουδάκος, χχ), γνώση για την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, γνώση των στοιχείων της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας, παιδαγωγική γνώση και ικανότητα κατάλληλης χρήσης δεξιοτήτων συμβουλευτικής σε μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Μάκρου, 1997).

Η καθιέρωση ειδικής συστηματικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη σωστή διαχείριση των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διευκολύνει τους μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να προσαρμόζονται στο νέο τους πολιτισμικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να ευαισθητοποιεί τους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας στην αποδοχή των «διαφορετικών» συμμαθητών τους με στόχο την αρμονική συνύπαρξή τους. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη και πρέπει να σχεδιάζεται έπειτα από συστηματική ανάλυση αναγκών της τοπικής κοινωνίας, αποτελώντας μια συνεχή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ενός τέτοιου σχολικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα εκτιμάται η πολιτισμική ποικιλομορφία (Λαγουδάκος, χχ).

### **3.5.1. Παράμετροι μοντέλου διαπολιτισμικής επιμόρφωσης**

Τα προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης αποσκοπούν στο να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, προκειμένου να λειτουργούν αποτελεσματικά σε μεικτές τάξεις. Αυτές μπορούν να αποτελέσουν τις βασικές παραμέτρους ενός προγράμματος διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος, χωρίς όμως να αποτελούν προκαθορισμένους στόχους και περιεχόμενο. Για να λειτουργήσει, επομένως, ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη χρειάζεται:

Κοινωνική γνώση: Στόχος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, να ενεργούν πέρα από γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα και να διαδραματίζουν πολλαπλούς ρόλους (Kelly, 2002). Ωστόσο, συχνά τα επιμορφωτικά προγράμματα επικεντρώνονται στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και παραμελούν την κοινωνικοποίηση και σφαιρική προετοιμασία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1996). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω των διαπολιτισμικών προγραμμάτων, θα αποκτήσουν γνώσεις για τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών τους και τα χαρακτηριστικά των κοινωνιών στις οποίες ζουν, τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν για την καταπολέμηση της ανισότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με τις Μπεζάτη και Θεοδοσοπούλου (2006) μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί θα κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν και

να υπερνικήσουν τα στερεότυπά τους. Μέσα από τη διαπολιτισμική επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν μια διαρκή επαγρύπνηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2003).

Παιδαγωγικές και ψυχολογικές δεξιότητες: Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται, πέρα από το γνωστικό επίπεδο, σε μεγάλο βαθμό και από τις παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες (Rogers, 1999) ιδιαιτέρως σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ασκηθεί στην ανάπτυξη πανανθρώπινων δεξιοτήτων και αξιών, όπως είναι ο σεβασμός, η αποδοχή, η πολιτισμική ευαισθησία. Μέσα από τη διαπολιτισμική επιμόρφωση, ο εκπαιδευτικός θα μάθει να ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του και να ενθαρρύνει την έκφρασή τους, σεβόμενος τις αξίες, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα βιώματά τους. Επίσης, θα αναπτύξει ενσυναίσθηση και θα μάθει να κατανοεί, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να οικοδομεί άνω σε αυτή, ενώ παράλληλα θα εξασκηθεί στην επίλυση προβλημάτων και κρίσεων (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Το κίνητρο κάθε μαθητή εξαρτάται από το δικό του σύστημα αξιών και οι ικανότητες, οι δεξιότητες και τα επιτεύγματα αξιολογούνται διαφορετικά (Μπουζάκης, 2005). Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρει τον τρόπο, μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και επιτυχίας σε όλους τους μαθητές (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Επίγνωση προκαταλήψεων: Η προκατάληψη και ο ρατσισμός αποτελούν ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που μαστίζει την ελληνική κοινωνία και αντικατοπτρίζεται στο ελληνικό σχολείο, το οποίο μέσα από τα διδακτικά αντικείμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας προωθεί τη διαιώνιση του φαινομένου, των ανισοτήτων των διαφορετικών μαθητών και ως εκ τούτου και των κοινωνικών ανισοτήτων (Παπάς, 1998). Σύμφωνα με τον Banks (1994), η μείωση των προκαταλήψεων προϋποθέτει όχι μόνο τη μεταρρύθμιση των μεθόδων διδασκαλίας, αλλά όλων των στοιχείων που συναποτελούν και διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα, τους κανόνες, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τις σχέσεις εξουσίας κ.ά. Ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης μπορεί να παρέχει στον εκπαιδευτικό θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης των προκαταλήψεων (Παπάς, 1998) και να τους καθιστά ικανούς να βρίσκουν τρόπους και μεθόδους αντιμετώπισης και μετασχηματισμού των αντιλήψεων αυτών που ενστερνίζονται πολλοί μαθητές τους, αφού πρώτα έχει προηγηθεί ο δικός τους

μετασχηματισμός κατά την επιμόρφωσή τους (Κόκκος, 2005α). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα αναπτύξουν τρόπους αντιμετώπισης των στερεοτύπων που παρουσιάζονται στη σχολική τάξη και μεθόδους αλλαγής των στάσεων των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό (Παπάς, 1998).

Διδακτικές προσεγγίσεις: Είναι γεγονός πως η σύνθεση της ελληνικής σχολικής τάξης έχει αλλάξει ριζικά τα τελευταία χρόνια και αυτό έχει προκαλέσει την ανάγκη εύρεσης διαφορετικών και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, θα γνωρίσουν νέες διδακτικές μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας και κοινωνικής οργάνωσης, ενώ θα μάθουν να δίνουν έμφαση και να αξιοποιούν τις ετερογενείς ομάδες και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών τους (Μάρκου, 1999). Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις θα ικανοποιήσουν την ανάγκη για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και την καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη χρήση καινοτόμων και διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων καλούνται να δημιουργήσουν στις σχολικές τάξεις ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η καλλιέργεια διαπολιτισμικού σεβασμού, η αποδοχή του διαφορετικού και η άρση των προκαταλήψεων στη σχολική τάξη θα οδηγήσει αντίστοιχα σε μια κοινωνία ανεκτικότητας και σεβασμού (Κεσίδου, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα

Η διατύπωση του σκοπού της έρευνας αποτελεί την πρώτη φάση της τελευταίας και είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς καθορίζει τον προσανατολισμό και τη φύση της έρευνας, διαμορφώνοντας τις βασικές παραμέτρους της (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Ο γενικός σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τονίζουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται σε ρητές επιμορφωτικές ανάγκες, όπως αυτές προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Ο γενικός σκοπός του πονήματος μερίζεται σε ορισμένους πιο ειδικούς στόχους. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- Να εντοπιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- Να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το βαθμό ενημέρωσής τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα.
- Να αποτυπωθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες (ρητές και συνειδητές) των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον τρόπο επιμόρφωσης που οι ίδιοι θεωρούν κατάλληλο ως προς τη διάρκεια, τον τύπο και τη μεθοδολογία.

Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας μετατρέπονται σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία μπορούν να δοθούν συγκεκριμένες απαντήσεις, καθώς μπορούν να διερευνηθούν με σαφείς όρους στο πλαίσιο της διαδικασίας της



λειτουργικοποίησης με την επιλογή και διαμόρφωση των κατάλληλων εργαλείων για τη συγκέντρωση δεδομένων (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι επαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;
3. Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
4. Ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος Διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, κατά τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάρκεια, τον τύπο και τη μεθοδολογία;
5. Παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία τους (ηλικία, τύπος υπηρεσίας στο σχολείο, έτη προϋπηρεσίας, ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη);

#### **4.2. Μέθοδος της έρευνας**

Η μέθοδος που επελέγη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική μέθοδος και συγκεκριμένα μέσω της επισκόπησης (survey), η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να διερευνήσει ένα ευρύ πεδίο ζητημάτων και πληθυσμών, ώστε να περιγράψει οποιαδήποτε χαρακτηριστικά προϊόντα γενικευσιμότητας. Είναι ιδιαίτερος χρήσιμη, καθώς εκπροσωπεί έναν ευρύ πληθυσμό-στόχο στηριζόμενη σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού, παρουσιάζει αριθμητικά δεδομένα και περιγραφικές, συμπερασματικές και επεξηγηματικές πληροφορίες, συγκεντρώνει δεδομένα ευρείας κλίμακας, που μπορεί κάποιος να τα επεξεργαστεί στατιστικά προκειμένου να γίνουν γενικεύσεις για δεδομένους παράγοντες και μεταβλητές και δημιουργεί ακριβή όργανα μέσω του πιλοτικού ελέγχου και της επαναληπτικής διόρθωσης (Cohen, Manion & Morisson,

2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα, συλλέχθηκαν δεδομένα που αφορούν στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

#### **4.3. Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας**

Για τη διεξαγωγή της επισκόπησης, ερευνήθηκε ένα δείγμα του προς μελέτη πληθυσμού. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 107 εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς τάξης, για ειδικότητες ή διευθυντές σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για 89 γυναίκες εκπαιδευτικούς και 18 άντρες, ενώ αναφορικά με την ηλικία τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (48 σε αριθμό) είναι ηλικίας έως 35 ετών, ενώ μόνο δύο είναι οι εκπαιδευτικοί 56 χρονών και άνω. Όσον αφορά στον πληθυσμό, αυτός αποτελεί το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

#### **4.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο, που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή (Cohen, Manion & Morisson, 2008) και μπορεί να συγκεντρώσει δεδομένα από μεγάλη ομάδα του πληθυσμού σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Σύμφωνα με τον Καραλή (2005), το ερωτηματολόγιο μπορεί να παράσχει πληροφορίες για τις απόψεις και τους προβληματισμούς των συμμετεχόντων και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκφραστούν αβίαστα και ανώνυμα και να γίνει η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων για το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού.

#### **4.5. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας-Πιλοτική Δοκιμή ερωτηματολογίου**

Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων είναι δύο βασικοί παράγοντες για την εξασφάλιση έγκυρων αποτελεσμάτων, στις ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες πραγματοποιούνται μέσω της ποσοτικής μεθόδου. Επομένως, ένα ερευνητικό εργαλείο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ερευνητική μελέτη, αν δεν έχει παρουσιάσει αξιοπιστία

(reliability) και εγκυρότητα (validity) σε ικανοποιητικό βαθμό. Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να γίνει διακριτή η διαφορά ανάμεσα στις έννοιες «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα». Ο υψηλός βαθμός αξιοπιστίας ενός ερευνητικού εργαλείου έχει άμεση σχέση με την ελαχιστοποίηση του τυχαίου σφάλματος, ως προς τη συνοχή, τη συνέπεια και τη σταθερότητα που εμφανίζει ένα ερευνητικό εργαλείο, ώστε η μεταβλητότητα των αποτελεσμάτων να είναι μικρή, αν επαναληφθεί η μέτρηση κάτω από όμοιες ή σχεδόν όμοιες συνθήκες. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα όργανο μέτρησης μετράει ό, τι υποστηρίζει ότι μετράει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, επιδιώχθηκε τόσο οι οδηγίες συμπλήρωσης όσο και οι ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου να είναι απλές και να βρίσκονται σε ευθεία σχέση συνάρτησης με τον σκοπό και το στόχο της έρευνας και να αφορούν άμεσα τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο και περιεκτικό, ώστε να μην κουράζει τους ερωτώμενους και να τους οδηγήσει σε τυχαία συμπλήρωσή του. Επίσης, για να επιτευχθούν τα παραπάνω, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε δέκα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Αττικής. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morisson (2008), η πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου έχει μεγάλη σημασία για την επιτυχία της έρευνας, καθώς έτσι ελέγχεται η σαφήνεια των ερωτήσεων και του τρόπου διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου, παρέχεται ανατροφοδότηση για τον τύπο και τη μορφή των ερωτήσεων και την ελκυστικότητά του, ενώ ελέγχεται η έκταση και ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του. Ύστερα, λοιπόν, από τις υποδείξεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών στη φάση της πιλοτικής δοκιμής, έγιναν ελάχιστες αναδιατυπώσεις και φραστικές διορθώσεις και το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική μορφή του (βλ. Παράρτημα Ι). Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχε δυνατότητα επικοινωνίας με τον ερευνητή, σε περίπτωση που κάποιος απαντών επιθυμούσε διευκρινήσεις, καθώς και διαβεβαίωση ως προς την τήρηση της ανωνυμίας των ερωτηματολογίων. Έτσι, εξασφαλίστηκε μια θετική διάθεση για ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και συνεπώς και η αξιοπιστία αυτού.

Όσον αφορά στην εσωτερική συνέπεια του Ερωτηματολογίου της μελέτης, αυτή αξιολογήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή άλφα (Cronbach's coefficient alpha). Στην παρούσα μελέτη ο συντελεστής άλφα βρέθηκε 0,866 (86,6%) (βλ.

Παράρτημα ΙΙ, πίνακας 1), που κρίνεται αρκετά ικανοποιητικός (>0,70) και σημαίνει ότι οι ερωτήσεις συνθέτουν ικανοποιητικά μια κλίμακα.

#### **4.6. Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου και συλλογής δεδομένων**

Κατ' αρχάς, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε έντυπη μορφή, στην οποία και έγινε η πιλοτική χορήγηση-δοκιμή του, και στη συνέχεια έλαβε και ηλεκτρονική μορφή μέσω της φόρμας Google. Ηλεκτρονικά προωθήθηκε μέσω συναδέλφων σε ποικίλα σχολεία σε διάφορους νομούς της Ελλάδας, ενώ αναρτήθηκε και σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, που αφορούν στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, εκτυπώθηκαν και έντυπα ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν προς συμπλήρωση σε σχολικές μονάδες του Νομού της Αττικής. Τα ερωτηματολόγια διατέθηκαν ηλεκτρονικά στις 16/04/2018 και η συλλογή των απαντήσεων έληξε στις 15/6/2018, ενώ η παράδοση των εντύπων ξεκίνησε περί τα τέλη Απριλίου και διήρκησε μέχρι τα τέλη Μαΐου (με διαφορετικές ημερομηνίες σε κάθε σχολείο) και τα περισσότερα επιστράφηκαν μέχρι τις 15/06/2018, ενώ ένας μικρός αριθμός δεν συμπληρώθηκε και επομένως δεν επιστράφηκε. Πιο συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν 68 ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά και 39 έντυπα, ενώ τα ερωτηματολόγια που δεν συμπληρώθηκαν ήταν επτά.

Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από μια επιστολή εκ μέρους της ερευνήτριας, με σκοπό τη συνοπτική παρουσίαση του τίτλου, του περιεχομένου και του σκοπού της έρευνας, την παρουσίαση του ερευνητή, συμπεριλαμβανομένων και κάποιων στοιχείων επικοινωνίας, την κατάδειξη της σημασίας της έρευνας και της σπουδαιότητας της ειλικρινούς και ακριβούς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς, διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας και φυσικά, ευχαριστίες ως προς τους απαντώντες εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία τους. Η συνοδευτική επιστολή (βλ. Παράρτημα Ι) περιλάμβανε τα απαραίτητα στοιχεία, λοιπόν, που ορίζουν οι Cohen, Manion & Morisson (2008), καθώς όπως αναφέρουν οι τελευταίοι μια συνοδευτική επιστολή οφείλει να αποσκοπεί στην παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη σημασία της, στη διαβεβαίωση για εμπιστευτικότητα και στην ενθάρρυνση των απαντήσεών τους και της συνεργασίας τους.

#### 4.7. Διάρθρωση ερωτηματολογίου: Σύντομη παρουσίαση

Το μέσο συλλογής δεδομένων, δηλαδή το ερωτηματολόγιο, ξεκινά με τη συνοδευτική επιστολή που περιγράφηκε παραπάνω. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι ερωτήσεις, οι οποίες είναι 25 και χωρίζονται σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στα βασικά-δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και καλύπτεται σε 13 ερωτήσεις. Τα στοιχεία αυτά είναι: το φύλο, η ηλικία, ο βασικός τίτλος σπουδών, η θέση και ο τύπος υπηρεσίας στο σχολείο, ο τύπος του σχολείου, τα έτη προϋπηρεσίας, οι σπουδές-επιμορφώσεις, η κατοχή πτυχίων ξένων γλωσσών, το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, η ύπαρξη προσφύγων σε αυτή και η τυχόν ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες, με 3 ερωτήσεις έκαστη. Η πρώτη ενότητα έχει τίτλο: «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και εξετάζει το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, την πηγή-προέλευση της ενημέρωσης και τη σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η δεύτερη ενότητα με τίτλο: «Προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα» διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορά με την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα, τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών τους και τους τρόπους ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους. Η τρίτη ενότητα «Ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών» προσεγγίζει το βαθμό και τα αντικείμενα στα οποία χρειάζονται επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί, το βαθμό ανάγκης επιμόρφωσής τους σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία θεωρούν ότι συμβάλλουν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Η τέταρτη ενότητα έχει ως τίτλο «χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος» και εξετάζει την επιθυμητή διάρκεια, τον κατάλληλο τύπο και την κατάλληλη μέθοδο του επιμορφωτικού προγράμματος.

Η διάταξη των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο σχετίζεται με την ομάδα-στόχο, τους σκοπούς του ερωτηματολογίου και τη γενικότερη ισορροπία του ερωτηματολογίου. Οι πρώτες ερωτήσεις διαμορφώνουν το κλίμα και επηρεάζουν σημαντικά την ψυχολογική κατάσταση των απαντώντων για τις επόμενες ερωτήσεις. Γι' αυτό, οι πρώτες ερωτήσεις είναι απλές, για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, να τονώσουν την εμπιστοσύνη και να ισχυροποιήσουν τα κίνητρα των συμμετεχόντων. Οι μεσαίες ερωτήσεις είναι πιο απαιτητικές και οι

τελευταίες κινούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων ώστε να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο, σύμφωνα και με τους Cohen, Manion & Morrison (2008).

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, καθώς απαντώνται πιο γρήγορα κι εύκολα, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και αναλύονται εύκολα. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε η επιλογή «Άλλο» σε περίπτωση που ο απαντών θέλει να δώσει μια πληροφορία, η οποία δεν καλύπτεται από τις ήδη έτοιμες επιλογές. Έτσι, του παρέχεται η ευκαιρία να συμπληρώσει όποια απάντηση επιθυμεί και να μην περιορίζεται αναγκαστικά στις επιλογές που ο ερευνητής δίνει (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν επιδέχονται απαντήσεις: α) πολλαπλής επιλογής (δεν επικαλύπτουν η μία την άλλη, ενώ δίνουν τη δυνατότητα στον απαντώντα να επιλέξει περισσότερες από μία επιλογές ή να προσθέσει μια άλλη δική του), β) διχοτομικές, δηλαδή ναι ή όχι, γ) ερωτήσεις με διαβαθμισμένη κλίμακα, με τη μέθοδο Likert.

Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται μέσα από τις 12 ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι επαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;) διερευνάται με τις ερωτήσεις 14, 15, 16, ενώ το δεύτερο ερώτημα (Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;) με τις ερωτήσεις 17, 18, 19. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;) καλύπτεται με τις ερωτήσεις 20, 21, 22 και το τέταρτο ερώτημα (Ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος Διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, κατά τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάρκεια, τον τύπο και τη μεθοδολογία;) απαντάται στις ερωτήσεις 23, 24, 25. Αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (Παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία τους (ηλικία, τύπος υπηρεσίας στο σχολείο, έτη προϋπηρεσίας, ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη);), αυτό απαντάται ύστερα από συσχέτιση των

δημογραφικών στοιχείων, δηλ. ερωτήσεις 2, 4, 7, 11, και της ερώτησης 20, με τα 14 υπο-ερωτήματα.

Η συσχέτιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου
Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι επαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;	14, 15, 16
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;	17, 18, 19
Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;	20, 21, 22
Ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος Διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, κατά τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διάρκεια, τον τύπο και τη μεθοδολογία;	23, 24, 25
Παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία τους (ηλικία, τύπος υπηρεσίας στο σχολείο, έτη προϋπηρεσίας, ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη);	2, 4, 7, 11 και 20

**Πίνακας 1** Ερευνητικά ερωτήματα-Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

#### **4.8. Στατιστική ανάλυση δεδομένων-επεξεργασία**

Μετά την ολοκλήρωση της καταχώρησης των απαντήσεων σε βάση δεδομένων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων στο SPSS και πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος για τη διαπίστωση της ακρίβειας εισαγωγής των

στοιχείων, τον εντοπισμό πιθανών σφαλμάτων εισαγωγής και τη διόρθωσή τους. Για τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS Statistics V.25, όπου έγινε η επεξεργασία των απαντήσεων και η εξαγωγή των σχετικών αποτελεσμάτων. Σε πρώτο επίπεδο υπολογίστηκαν οι κατανομές συχνοτήτων όλων των μεταβλητών και παρουσιάστηκαν σε σχηματική μορφή (γραφήματα, πίτες, πίνακες) και σε δεύτερο επίπεδο, επιχειρήθηκε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της συνάφειας ανάμεσα σε ορισμένες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου και στις μεταβλητές Γ Μέρους που αφορούν στην επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  (Chi Square), που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ δυο ή περισσότερων μεταβλητών.

#### **4.9. Περιορισμοί έρευνας**

Η πλειονότητα των ερευνών που πραγματοποιούνται διέπονται από ορισμένους περιορισμούς. Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι αυτή διεξήχθη αποκλειστικά βάσει ερωτηματολογίου και δε συμπεριλάμβανε τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, τα οποία θα εμπλούτιζαν σίγουρα περαιτέρω την ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επίσης, δεδομένου ότι η έρευνα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, το δείγμα που λήφθηκε (107) ήταν μικρό αναλογικά με τον πληθυσμό, ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι αφορά εκπαιδευτικούς τάξης, εκπαιδευτικούς ειδικότητας και διευθυντές.



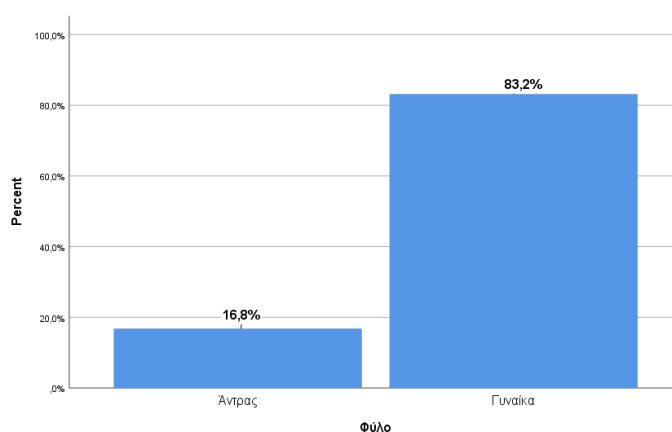
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συνίσταται στην αποσυναρμολόγηση των δεδομένων (Creswell, 2001) και εξυπηρετεί στο να προσδιορίσει και να συνοψίσει ο ερευνητής τις ατομικές απαντήσεις των συμμετεχόντων, προκειμένου τελικά να εξάγει κάποια συμπεράσματα. Για την αναπαράσταση των δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν ραβδογράμματα, πίτες και πίνακες, για είναι εύληπτα από τον αναγνώστη, καθώς η χρήση σχημάτων επιτρέπει την παρουσίαση ποικίλων δεδομένων στην απλή τους μορφή (Creswell, 2001). Οι σχετικές (ποσοστά απαντήσεων) και απόλυτες συχνότητες αντλούνται από πίνακες, μερικοί από τους οποίους παρατίθενται ενδεικτικά στο Παράρτημα II.

### 5.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών-Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών είναι τα ακόλουθα: το φύλο, η ηλικία, ο βασικός τίτλος σπουδών, η θέση και ο τύπος υπηρεσίας στο σχολείο, ο τύπος του σχολείου, τα έτη προϋπηρεσίας, οι σπουδές-επιμορφώσεις, η κατοχή πτυχίων ξένων γλωσσών, το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, η ύπαρξη προσφύγων σε αυτή και η τυχόν ανάληψη μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας

#### 5.1.1. Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

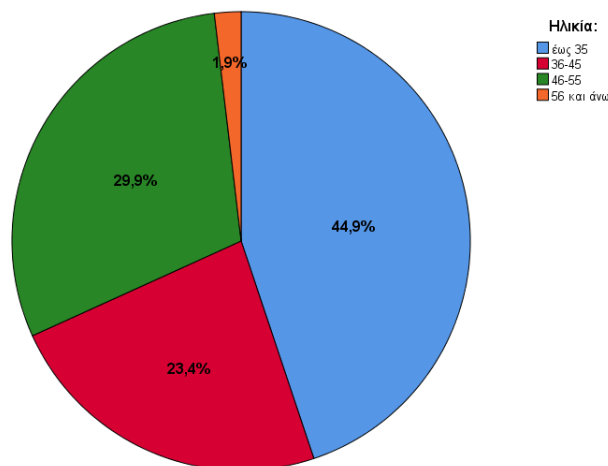


Σχήμα 1 Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (83,2%) είναι γυναίκες, ενώ μόλις το 16,8% αποτελούν οι άντρες. Σε

πραγματικούς αριθμούς, οι γυναίκες που συμμετείχαν ήταν 89 και οι άντρες 18 στα 107 άτομα σύνολο.

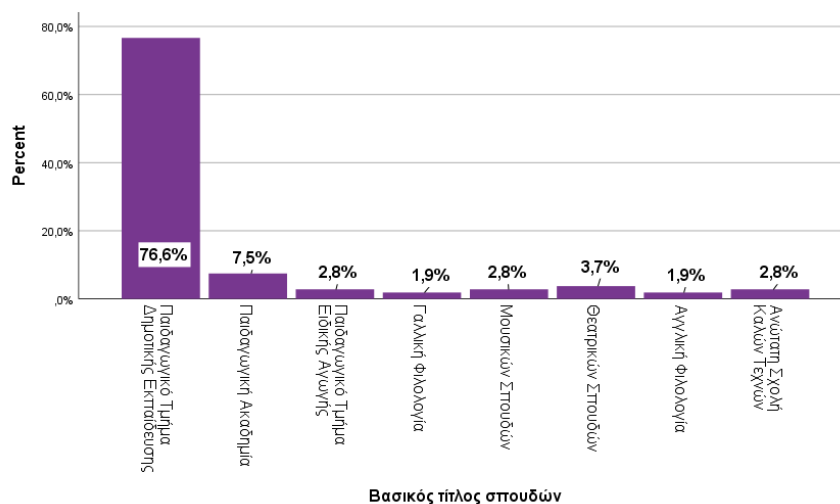
### 5.1.2. Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα



Σχήμα 2 Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Το μεγαλύτερο ποσοστό (44,9%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας έως 35 ετών (48 άτομα στα 107), πιθανόν λόγω του μεγάλου αριθμού ηλεκτρονικά υποβληθέντων ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, με 29,9%, δηλ. 32 άτομα, και 23,4%, δηλ. 25 άτομα, έπονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών και 36-45 ετών αντιστοίχως. Το μικρότερο ποσοστό (1,9%) απαντάται στις ηλικίες άνω των 56 ετών, καθώς οι εν λόγω εκπαιδευτικοί που ήταν άνω των 56 και συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόλις 2 σε αριθμό.

### 5.1.3. Βασικός τίτλος σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα



Σχήμα 3 Βασικός τίτλος σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα

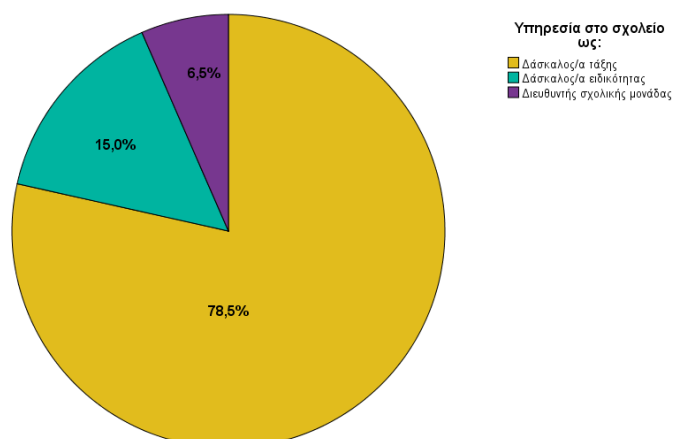
### Βασικός τίτλος σπουδών:

	Frequency	Percent
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	82	76,6
Παιδαγωγική Ακαδημία	8	7,5
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	3	2,8
Γαλλική Φιλολογία	2	1,9
Μουσικών Σπουδών	3	2,8
Θεατρικών Σπουδών	4	3,7
Αγγλική Φιλολογία	2	1,9
Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών	3	2,8
Total	107	100,0

Πίνακας 2 Βασικός τίτλος σπουδών

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως φαίνεται από το παραπάνω σχήμα, αλλά και πιο αναλυτικά από τον πίνακα 2, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, με ποσοστό 76,6% (82 άτομα), είχε ολοκληρώσει τις σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ το 7,5% (8 άτομα) είχε τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία. Το υπόλοιπο 15,9% (17 άτομα) των εκπαιδευτικών διαμοιράζεται μεταξύ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (2,8%, δηλ. 3 άτομα), Της Γαλλικής Φιλολογίας (1,9%, δηλ. 2 άτομα), των Μουσικών Σπουδών (2,8%, δηλ. 3 άτομα), των Θεατρικών Σπουδών (3,7%, δηλ. 4 άτομα), της Αγγλικής Φιλολογίας (1,9%, δηλ. 2 άτομα) και της Ανώτατης σχολής Καλών Τεχνών (2,8%, δηλ. 3 άτομα).

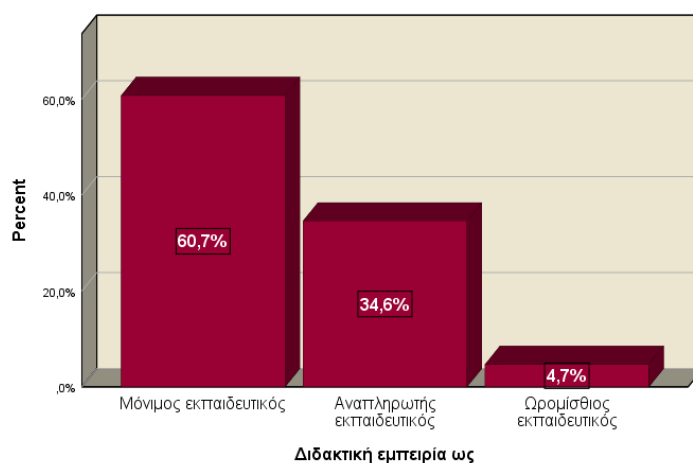
#### 5.1.4. Τύπος υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο



Σχήμα 4 Τύπος υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 4, οι 84 από τους 107 εκπαιδευτικούς (78,5%) που συμμετείχαν στην έρευνα είναι δάσκαλοι τάξης, ενώ το 15% (16 άτομα) είναι ειδικότητας και μόλις 7 άτομα (6,5%) είναι διευθυντές σχολικών μονάδων. Η πλειονότητα, λοιπόν, συνίσταται σε δασκάλους τάξης, κάτι που δεν είναι περίεργο, καθώς αυτοί αποτελούν το βασικό κορμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

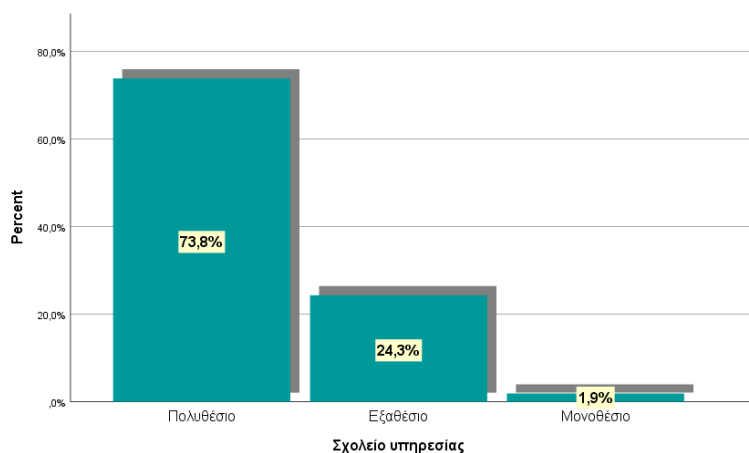
### 5.1.5. Θέση υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο



Σχήμα 5 Θέση υπηρεσίας των συμμετεχόντων στο σχολείο

Οι 65 εκπαιδευτικοί από τους 107, δηλαδή το 60,7%, έχουν μόνιμη θέση στα δημόσια σχολεία, ενώ το επίσης μεγάλο ποσοστό 34,6% (37 εκπαιδευτικοί) εργάζεται με σύμβαση αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Τέλος, είναι μικρό το ποσοστό (4,7%) των εκπαιδευτικών, δηλ. 5 σε αριθμό, που εργάζονται ως ωρομίσθιοι.

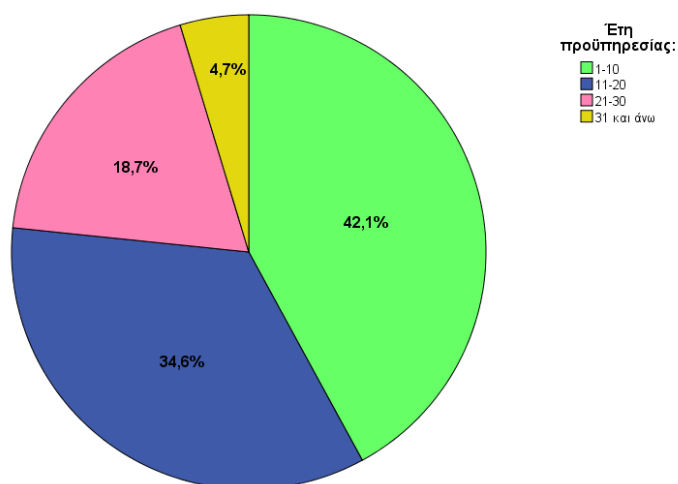
### 5.1.6. Σχολείο υπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα



Σχήμα 6 Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (73,8%), δηλ. οι 79 από όσους που έλαβαν μέρος στην έρευνα, εργάζεται σε πολυθέσιο σχολείο, οι 26 από αυτούς (24,3%) εργάζονται σε εξαθέσια σχολεία, ενώ μόλις 2 εκπαιδευτικοί (1,9%) εργάζονται σε μονοθέσια.

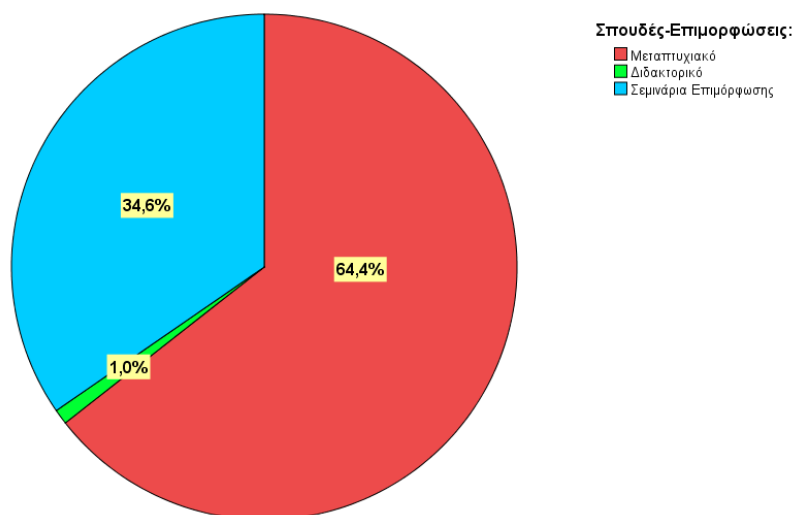
### 5.1.7. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα



Σχήμα 7 Σχολείο υπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνα

Οι 45 εκπαιδευτικοί (42,1%) που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν προϋπηρεσία 1-10 χρόνων, ενώ 37 εκπαιδευτικοί (34,6%) εργάζονται σε σχολεία για 11-20 χρόνια. Οι 20 εκπαιδευτικοί (18,7%) εργάζονται 21-30 χρόνια σε σχολεία, ενώ μόνο 5 εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 4,7%, έχουν προϋπηρεσία 31 και άνω ετών.

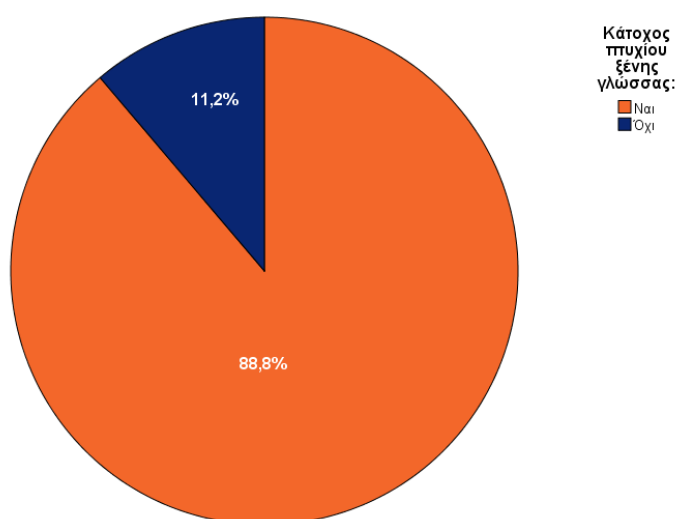
### 5.1.8. Σπουδές-Επιμορφώσεις συμμετεχόντων στην έρευνα



Σχήμα 8 Σπουδές-Επιμορφώσεις συμμετεχόντων στην έρευνα

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (64,4%, δηλ. 67 άτομα) έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και ένα 34,6% (36 εκπαιδευτικοί) έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ ένας μόνο εκπαιδευτικός (1%) έχει τον τίτλο του διδάκτορα. Σε αυτό το σημείο είναι φανερή η ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαρκή επιμόρφωση και πρόσκτηση πτυχίων, καθώς οι μεταπτυχιακοί τίτλοι τους οποίους παλαιότερα κατείχε μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, ανήκουν πλέον στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

### 5.1.9. Κατοχή πτυχίου ξένης γλώσσας συμμετεχόντων



Σχήμα 9 Κατοχή πτυχίου ξένης γλώσσας συμμετεχόντων

Τα 96 άτομα από τα 107 (88,8%) που συμμετείχαν στην έρευνα κατέχουν δίπλωμα κάποιας ξένης γλώσσας, ενώ μόνο 12 (11,2%) δεν διαθέτουν πτυχίο ξένης γλώσσας. Είναι φανερό, λοιπόν, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ξένες γλώσσες και έχουν λάβει και πιστοποιητικά πάνω σε αυτές, ενώ όπως θα δούμε παρακάτω διαθέτουν τα εν λόγω πιστοποιητικά σε περισσότερες της μίας γλώσσας.

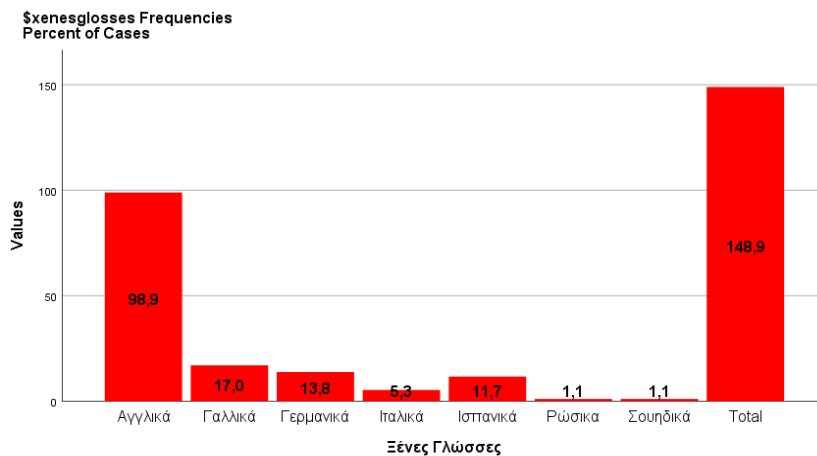
### Ξένες Γλώσσες: Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ξένες Γλώσσες <sup>a</sup>	Αγγλικά	93	66,4%	98,9%
<sup>a</sup> Dichotomy group	Γαλλικά	16	11,4%	17,0%
tabulated at value	Γερμανικά	13	9,3%	13,8%

1	Ιταλικά	5	3,6%	5,3%
	Ισπανικά	11	7,9%	11,7%
	Ρώσικα	1	0,7%	1,1%
	Σουηδικά	1	0,7%	1,1%
Total		140	100,0%	148,9%

Πίνακας 3 Ξένες Γλώσσες

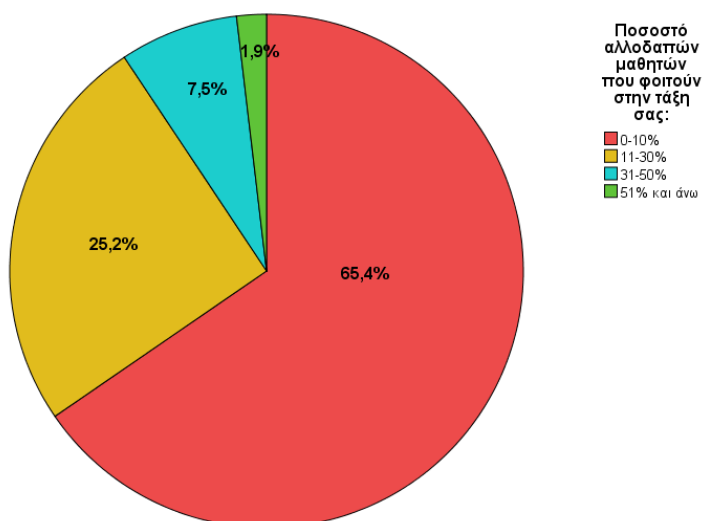
### 5.1.10. Προσδιορισμός ξένων γλωσσών συμμετεχόντων



Σχήμα 10 Προσδιορισμός ξένων γλωσσών συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην εν λόγω ερώτηση, οι συμμετέχοντες απάντησαν εγγράφως και δεν υπήρχαν προκαθορισμένες απαντήσεις. Προσδιόρισε, λοιπόν, έκαστος τις γλώσσες στις οποίες διαθέτει κάποιο πτυχίο, είτε πρόκειται για μία είτε για περισσότερες γλώσσες, καθώς δεν υπήρχε περιορισμός στις απαντήσεις. Το 98,9% των συμμετεχόντων έχει, όπως ήταν αναμενόμενο, πτυχίο στην αγγλική γλώσσα (93 στους 107). Μικρότερο ποσοστό είχε πτυχίο σε Γαλλικά (17%, δηλ. 16 εκπαιδευτικοί), Γερμανικά (13,8%, δηλ. 13 εκπαιδευτικοί), Ισπανικά (11,7%, δηλ. 11 εκπαιδευτικοί) και Ιταλικά, ενώ στα Ρώσικα και τα Σουηδικά διαθέτει δίπλωμα μόνο ένας σε κάθε γλώσσα (1,1%). Στον πίνακα 3, φαίνονται ξεκάθαρα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και τα αντίστοιχα ποσοστά, ενώ στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζονται τα ποσοστά για κάθε γλώσσα που συμπληρώθηκε.

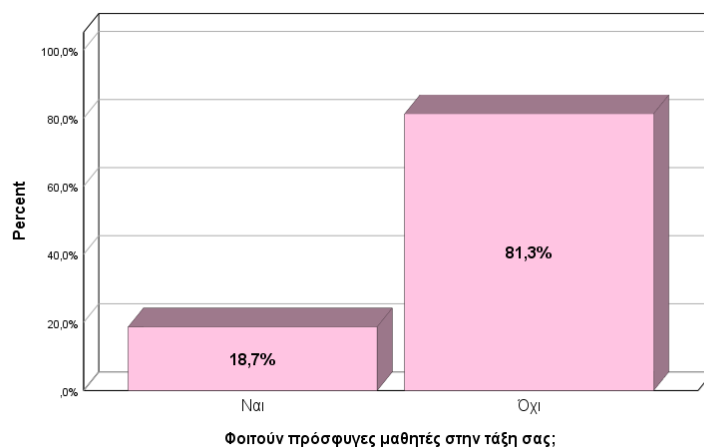
### 5.1.11. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων



Σχήμα 11 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων

Όπως φαίνεται στην πίτα παραπάνω, η πλειονότητα (65,4%) των τάξεων των εκπαιδευτικών έχει 0-10% αλλοδαπούς μαθητές· συγκεκριμένα, 70 εκπαιδευτικοί έχουν δηλώσει αυτό το ποσοστό. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (25,2%), που αναλογεί σε 27 εκπαιδευτικούς, δηλώνει πως το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη είναι 11-30% και ένα πιο μικρό (7,5%), που αναλογεί σε 8 εκπαιδευτικούς, δηλώνει ποσοστό 31-50%. Οι εκπαιδευτικοί που στις τάξεις τους έχουν μαθητές, οι οποίοι είναι πάνω από τους μισούς αλλοδαποί, είναι μόνο 2 στους 107 (1,9%).

### 5.1.12. Φοίτηση προσφύγων μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων

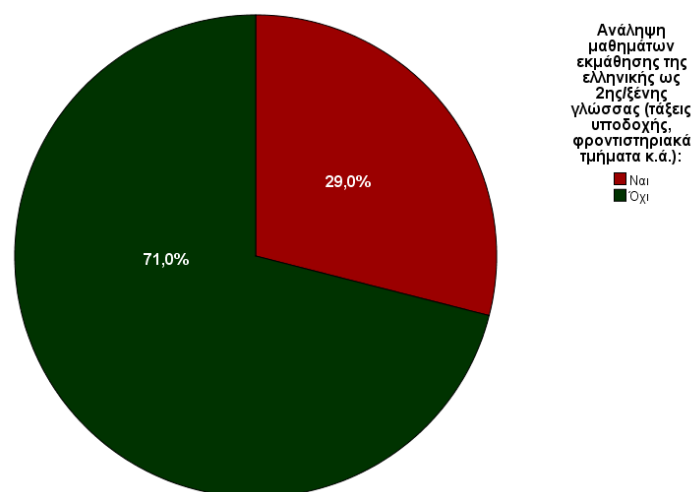


Σχήμα 12 Φοίτηση προσφύγων μαθητών στην τάξη των συμμετεχόντων



Οι 87 από τους 107 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα (81,3%) δήλωσαν πως δεν φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη τους, ενώ θετικά απάντησαν μόνο από 20 από αυτούς (18,7%).

### 5.1.13. Ανάλυση μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας



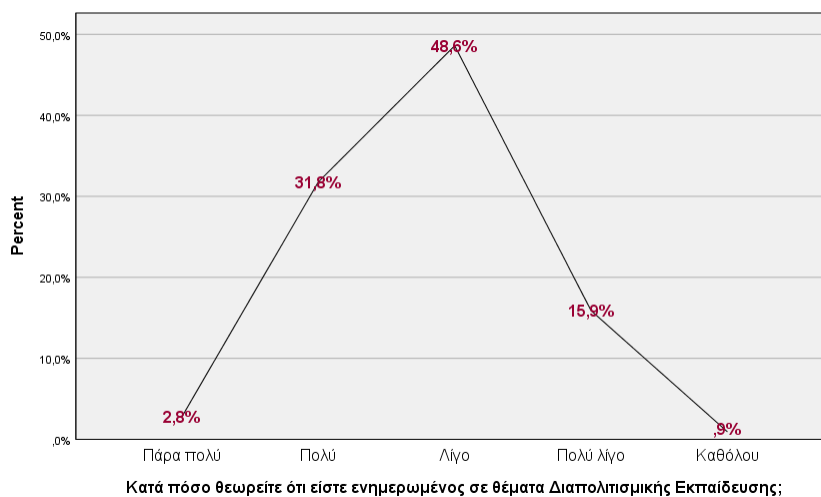
Σχήμα 13 Ανάλυση μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας

Παρατηρώντας το σχήμα 13, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (71%) των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων στην έρευνα, δηλ. 76 στους 107, δεν έχουν αναλάβει μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας. Ωστόσο, το 29% που έχει αναλάβει τέτοιου είδους μαθήματα δεν κρίνεται μικρό (31 εκπαιδευτικοί στους 107) και είναι άξιοι παρατήρησης.

## 5.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σε αυτό το κεφάλαιο, διερευνάται ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους ίδιους, καθώς και οι πηγές της ενημέρωσης αυτής. Επίσης, ερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως αυτή έχει οριστεί από τη βιβλιογραφία.

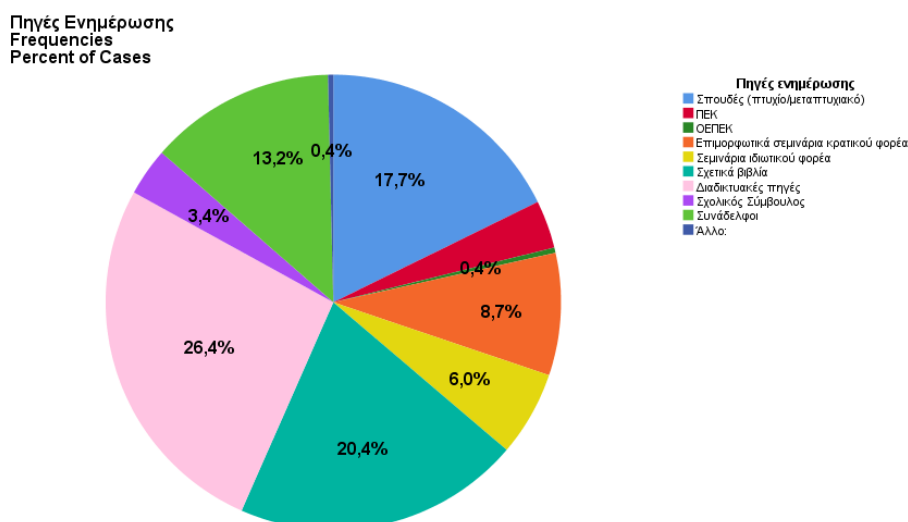
### 5.2.1. Ενημέρωση συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



Σχήμα 14 Ενημέρωση συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι μισοί περίπου συμμετέχοντες (48,6%), για την ακρίβεια οι 52 από τους 107, θεωρούν ότι είναι λίγο ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ οι 34 εκπαιδευτικοί (31,8%) δηλώνουν ότι είναι πολύ ενημερωμένοι και οι 17 (15,9%) πολύ λίγο. Πολύ μικρός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ (2,8%, δηλ. 3 άτομα) ή καθόλου (0,9%, δηλ. 1 άτομο) ενημερωμένοι. Το σημαντικό στοιχείο, λοιπόν, εδώ είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά μέσο όρο δεν είναι ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα δηλωμένα τους.

### 5.2.2. Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



Σχήμα 15 Πηγές ενημέρωσης συμμετεχόντων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

### Πηγές Ενημέρωσης Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Πηγές ενημέρωσης <sup>a</sup>	Σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό)	47	17,7%	43,9%
	ΠΕΚ	9	3,4%	8,4%
	ΟΕΠΕΚ	1	0,4%	0,9%
	Επιμορφωτικά σεμινάρια κρατικού φορέα	23	8,7%	21,5%
	Σεμινάρια ιδιωτικού φορέα	16	6,0%	15,0%
	Σχετικά βιβλία	54	20,4%	50,5%
	Διαδικτυακές πηγές	70	26,4%	65,4%
	Σχολικός Σύμβουλος	9	3,4%	8,4%
	Συνάδελφοι	35	13,2%	32,7%
	Άλλο:	1	0,4%	0,9%
	Total	265	100,0%	247,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

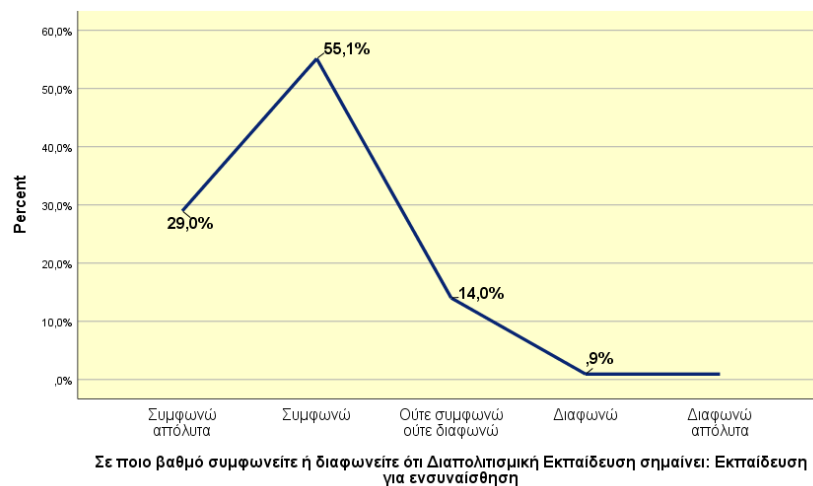
#### Πίνακας 4 Πηγές Ενημέρωσης

Όπως φαίνεται στον πίνακα παραπάνω και στο σχήμα 15, τα μεγαλύτερα ποσοστά ενημέρωσης προέρχονται από το διαδίκτυο (70 εκπαιδευτικοί-65,4%) και στη συνέχεια από σχετικά βιβλία (54 εκπαιδευτικοί-50,5%), δηλαδή όχι από οργανωμένες προσπάθειες επιμόρφωσης. Επίσης, 47 εκπαιδευτικοί (43,9%) δήλωσαν ότι η πηγή ενημέρωσης ήταν οι σπουδές τους, είτε προπτυχιακές είτε μεταπτυχιακές, ενώ με μικρότερο ποσοστό ακολουθεί η ενημέρωση από συναδέλφους και σεμινάρια κρατικού και ιδιωτικού φορέα, με ποσοστά 32,7% (35 εκπαιδευτικοί), 21,5% (23 εκπαιδευτικοί) και 15% (16 εκπαιδευτικοί) αντίστοιχα. Αξιοσημείωτο είναι ότι η ενημέρωση μέσω ΠΕΚ, ΟΕΠΕΚ και Σχολικού Συμβούλου σημειώνει πολύ μικρό ποσοστό, με 8,4% (9 άτομα), 0,9% (1 άτομο) και 8,4% (9 άτομα) αντίστοιχα, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός (0,9%) συμπλήρωσε το πεδίο «Άλλο», σημειώνοντας: «Μαράσλειος διετής επιμόρφωση».

#### 5.2.3. Σημασία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στο σημείο αυτό θα διαφανεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ή να διαφωνούν με τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως αυτές έχουν οριστεί από τη διεθνή βιβλιογραφία.

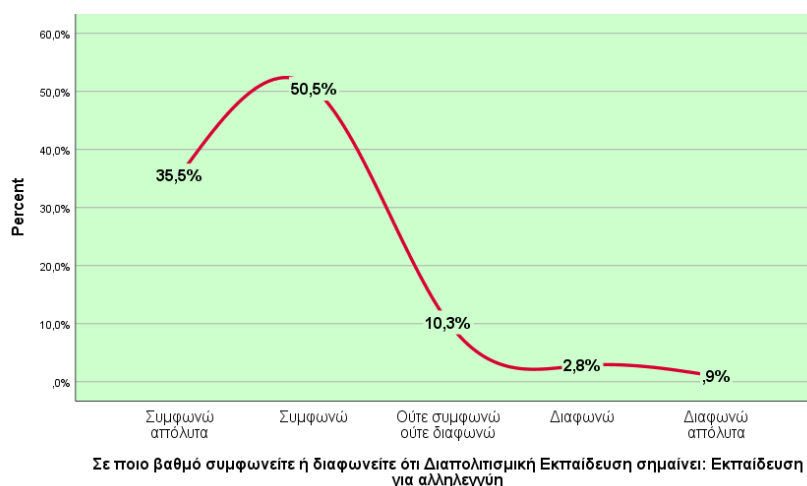
### 5.2.3.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση



Σχήμα 16 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση

Το μεγαλύτερο ποσοστό (51%) τω εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (59 εκπαιδευτικοί στους 107) δηλώνει ότι συμφωνεί με την παραπάνω αρχή, ενώ το 29%, δηλαδή 31 εκπαιδευτικοί, υποστηρίζει πως συμφωνεί απόλυτα ότι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Ουδέτερο παραμένει το 14% που αντιστοιχεί σε 15 εκπαιδευτικούς, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός διαφωνεί (0,9%) και άλλος ένας διαφωνεί απόλυτα (0,9%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται, λοιπόν, να είναι σύμφωνη με την πρώτη βασική αρχή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίζεται από τη βιβλιογραφία.

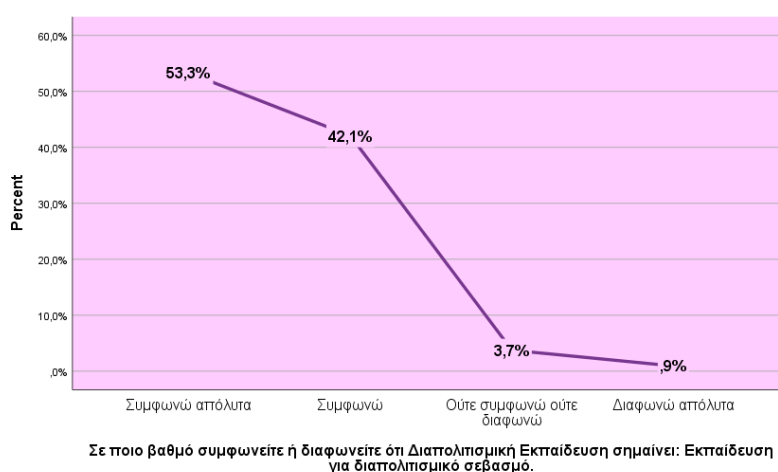
### 5.2.3.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για αλληλεγγύη



Σχήμα 17 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για αλληλεγγύη

Παρόμοιες απόψεις με την προηγούμενη αρχή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί και σε αυτή την περίπτωση, καθώς φαίνεται ότι οι 54 από τους 107 εκπαιδευτικοί (50,5%) συμφωνούν ότι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, ενώ οι 38 (35,5%) συμφωνούν απόλυτα. Αμέτοχοι παραμένουν 11 εκπαιδευτικοί (10,3%), ενώ τρεις είναι αυτοί που διαφωνούν (2,8%) και ένας αυτός που διαφωνεί απόλυτα (0,9%).

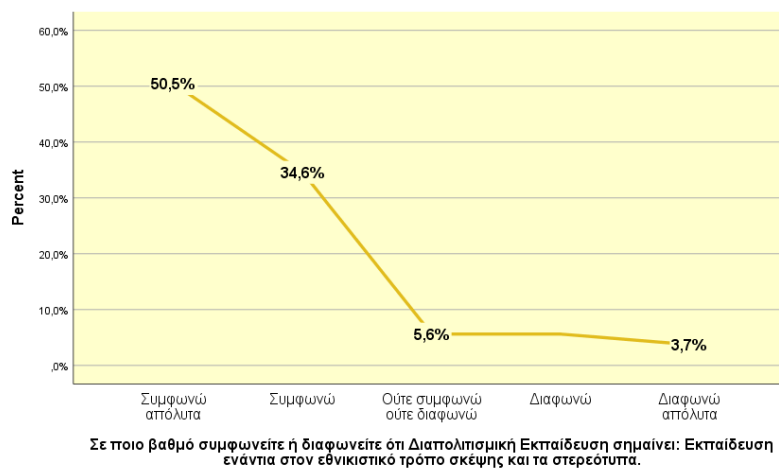
### 5.2.3.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό



Σχήμα 18 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό

Στο ερώτημα αυτό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με ένα ποσοστό 95,4%, φαίνεται να συμφωνεί απόλυτα ή απλώς να συμφωνεί. Συγκεκριμένα, 57 εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα (53,3%), ενώ 45 (42,1%) συμφωνούν με την αρχή ότι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Οι εκπαιδευτικοί που μένουν ουδέτεροι είναι μόνο τέσσερις (3,7%) και μόνο ένας εκπαιδευτικός διαφωνεί απόλυτα (0,9%). Η εν λόγω αρχή βρίσκει σύμφωνους σχεδόν όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα και φαίνεται ευρέως αποδεκτή.

#### 5.2.3.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα



Σχήμα 19 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα

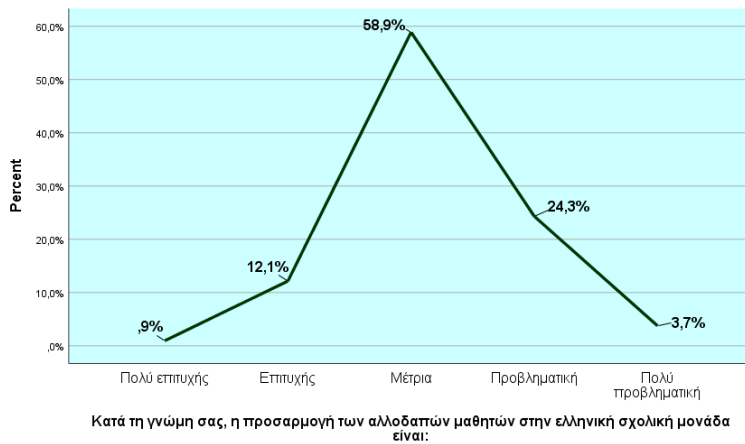
Όπως φαίνεται και στο σχήμα 19 παραπάνω, και σε αυτό το ερώτημα διαφαίνεται μια σχετική ομοφωνία των εκπαιδευτικών (85,1% συνολικά), με τους 54 από τους 107 (50,5%) να συμφωνούν απόλυτα στην αρχή ότι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα και με τους 37 απλώς να είναι σύμφωνοι (34,6%). Σε αυτή την αρχή δεν εκφράζουν γνώμη οι έξι εκπαιδευτικοί (5,6%), ενώ περισσότεροι, σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα, είναι αυτοί που είναι αντίθετοι, με τους έξι να διαφωνούν (5,6%) και τέσσερις να διαφωνούν απόλυτα (3,7%), αντιπροσωπεύοντας ωστόσο ακόμη ένα πολύ μικρό ποσοστό επί του συνόλου.

Είναι, επομένως, φανερό ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι σε γενικές γραμμές σύμφωνη με τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ορίζουν και τη σημασία της, κάτι που είναι ιδιαίτερα θετικό.

### 5.3. Προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα

Σε αυτό το κεφάλαιο ερωτήσεων, διερευνάται ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό επιτυχίας της προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα, ποιες ορίζουν ως πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των τελευταίων και τι θεωρούν πως ενισχύει την αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών.

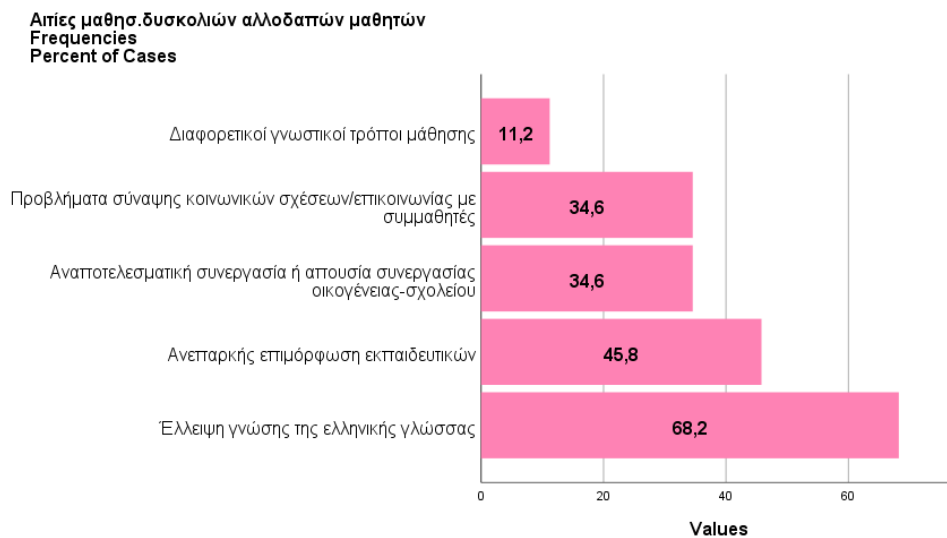
### 5.3.1. Προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα



Σχήμα 20 Προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα

Στο ερώτημα αυτό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 58,9% και ακριβή αριθμό 63 άτομα, υποστηρίζει ότι η προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι μέτρια. Από τους 107 εκπαιδευτικούς, οι 26 (24,3%) τη χαρακτηρίσουν προβληματική, ενώ οι 13 επιτυχής (12,1%), ενώ στα άκρα έχουμε πολύ μικρά ποσοστά, με έναν εκπαιδευτικό να τη χαρακτηρίζει πολύ επιτυχή (0,9%) και τέσσερις πολύ προβληματική (3,7%). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζεται κριτικά και κατά βάση τίθεται μέτρια ή και προβληματική.

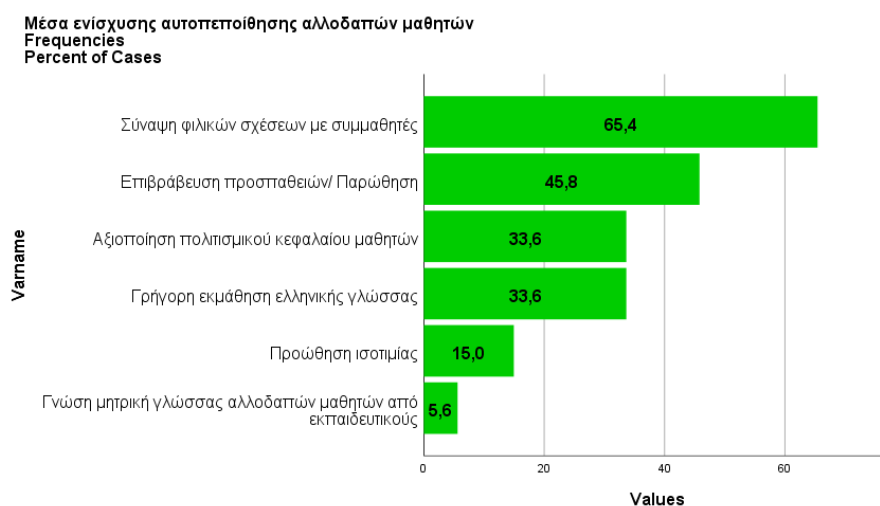
### 5.3.2. Οι πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών



Σχήμα 21 Οι πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών

Στο εν λόγω ερώτημα, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν έως 2 απαντήσεις σχετικά με το ποιες αιτίες θεωρούν ότι ευθύνονται περισσότερο για τις μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών. Το 68,2% των εκπαιδευτικών, με αντιστοίχιση σε 73 άτομα, επέλεξε ως κύρια αιτία την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ενώ το 45,8% (49 άτομα) αποδίδει την ευθύνη των μαθησιακών αυτών δυσκολιών σε ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ως αιτίες την αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και τα προβλήματα σύναψης κοινωνικών σχέσεων και επικοινωνίας των αλλοδαπών μαθητών με τους συμμαθητές τους ήταν 37 (34,6%) και στις δυο περιπτώσεις. Οι διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης αντιπροσωπεύουν μόνο το 11,2%, δηλαδή 12 από τους συμμετέχοντες, και λαμβάνουν την τελευταία θέση κατάταξης στις αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών.

### 5.3.3. Μέσα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών



Σχήμα 22 Μέσα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των αλλοδαπών μαθητών

Οι συμμετέχοντες σε αυτή την ερώτηση είχαν, όπως και στην προηγούμενη, τη δυνατότητα συμπλήρωσης μέχρι και 2 απαντήσεων. Ο τρόπος ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης που θεώρησε επιτυχημένο και επέλεξε το 65,4% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (70 άτομα) είναι η σύναψη φιλικών σχέσεων των αλλοδαπών μαθητών με τους συμμαθητές τους. Επίσης, 49 εκπαιδευτικοί (45,8%) θεωρούν ιδιαίτερα βοηθητική την επιβράβευση των προσπαθειών των εν λόγω μαθητών και την παρώθηση προς αυτούς εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί



ότι 36 εκπαιδευτικοί (33,6%) θεώρησαν σημαντική τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές και άλλοι τόσοι έδωσαν βάρος στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών κατά τη διδασκαλία ως μια μέθοδο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους. Τέλος, μικρός ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων (16 άτομα, δηλ. 15%) που θεώρησε επιτυχή τρόπο την προώθηση της ισοτιμίας και ακόμη μικρότερος αυτός που «ψήφισε» υπέρ της γνώσης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (6 άτομα, δηλ. 5,6%).

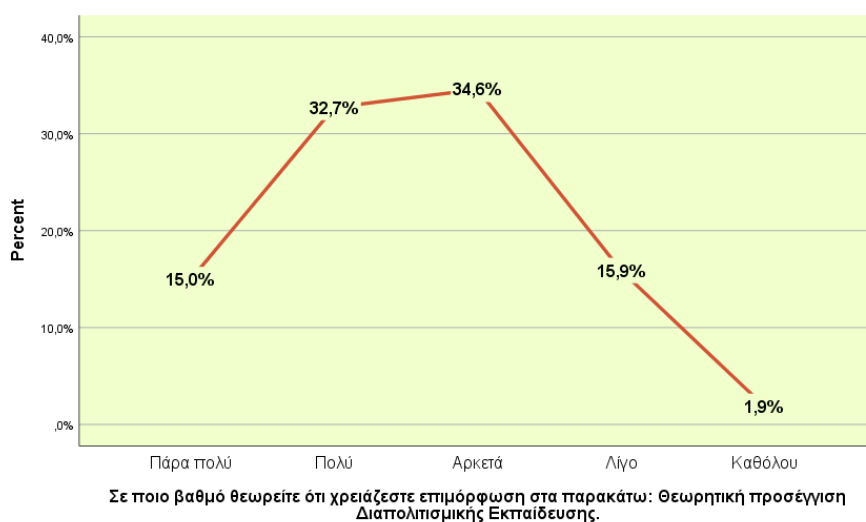
#### 5.4. Ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Στο παρόν κεφάλαιο των ερωτήσεων, διερευνώνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται ο βαθμός που χρειάζονται επιμόρφωση σε διάφορα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και διαχείρισης, καθώς και σε ποικίλες βιωματικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Επιπλέον, ερευνώνται τα βασικά γνωστικά αντικείμενα τα οποία οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και επιθυμούν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

##### 5.4.1. Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όπως θα δούμε παρακάτω, στο εν λόγω κομμάτι του ερωτηματολογίου θα μελετηθεί η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

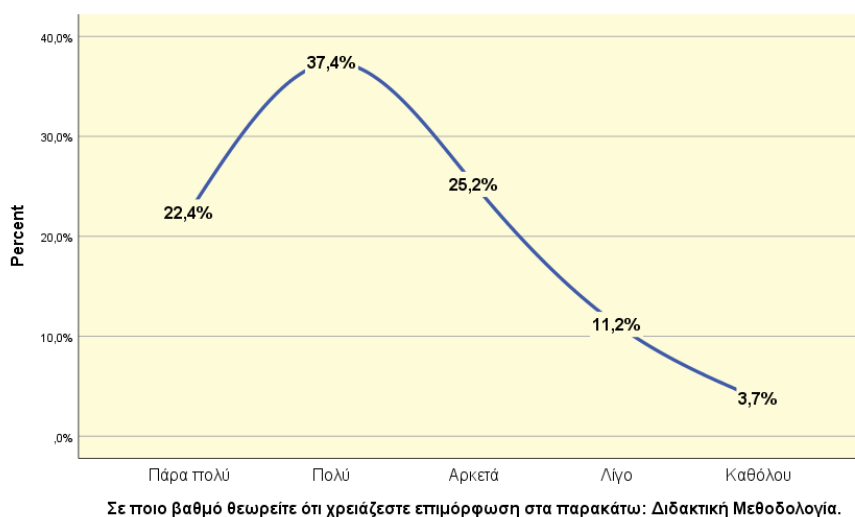
##### 5.4.1.1. Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



Σχήμα 23 Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει μέρος στην έρευνα δηλώνει ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά ή πολύ στη θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με ποσοστά 34,6%, δηλαδή 37 άτομα και 32,7%, δηλαδή 35 άτομα, αντίστοιχα. Ένα μέρος του δείγματος, γύρω στο 15%, θεωρεί ότι χρειάζεται πάρα πολύ (15%, δηλ. 16 άτομα), ή λίγο (15,9%, δηλ. 17 άτομα) να επιμορφωθεί στο παραπάνω αντικείμενο, ενώ μόνο δύο άτομα (1,9%) δήλωσαν ότι δε χρειάζονται καθόλου επιμόρφωση.

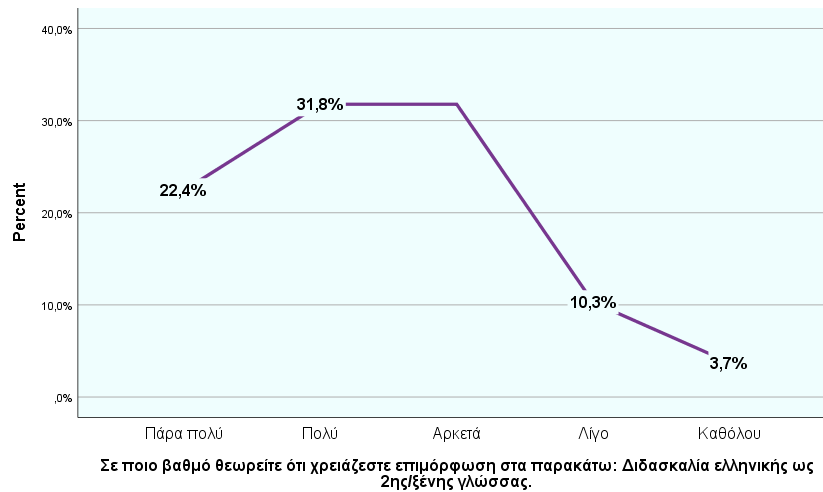
#### 5.4.1.2. Διδακτική Μεθοδολογία



Σχήμα 24 Διδακτική Μεθοδολογία

Παρατηρώντας το παραπάνω σχήμα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, έχουν ανάγκη για επιμόρφωση στη Διδακτική Μεθοδολογία, καθώς 40 εκπαιδευτικοί (37,4%) δηλώνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ, 27 δηλώνουν αρκετά (25,2%) και 24 εκπαιδευτικοί (22,4%) δηλώνουν πάρα πολύ. Δώδεκα είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι έχουν λίγο ανάγκη επιμόρφωσης στη Διδακτική Μεθοδολογία, με ποσοστό 11,2%, ενώ τέσσερις εκπαιδευτικοί (3,7% του δείγματος) πιστεύουν ότι δεν έχουν καθόλου ανάγκη επιμόρφωσης στο εν λόγω αντικείμενο.

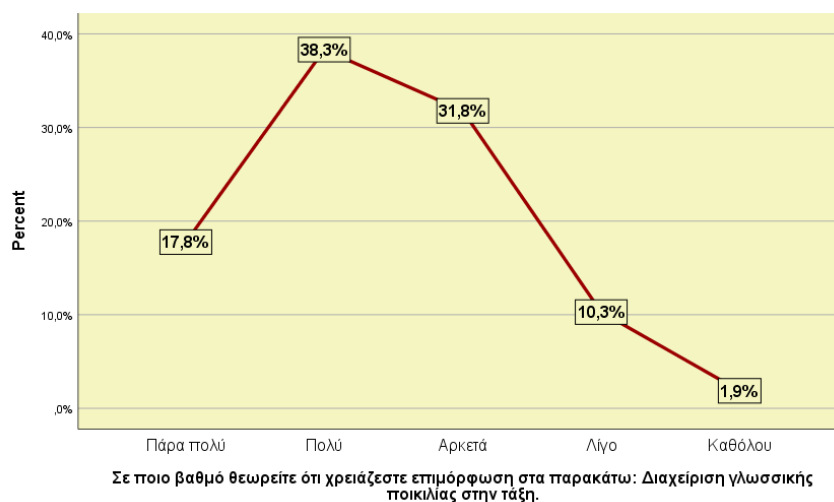
### 5.4.1.3. Διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας



Σχήμα 25 Διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (31,8%) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ ή αρκετά στη διδασκαλία της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας, συγκεκριμένα 34 εκπαιδευτικοί από τους 107 έδωσαν καθεμία από τις δυο απαντήσεις. Επίσης, 24 εκπαιδευτικοί χρειάζονται πάρα πολύ να επιμορφωθούν (22,4%) και 11 εκπαιδευτικοί λίγο (10,3%), ενώ τέσσερις πάλι είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καθόλου ανάγκη την επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (3,7%).

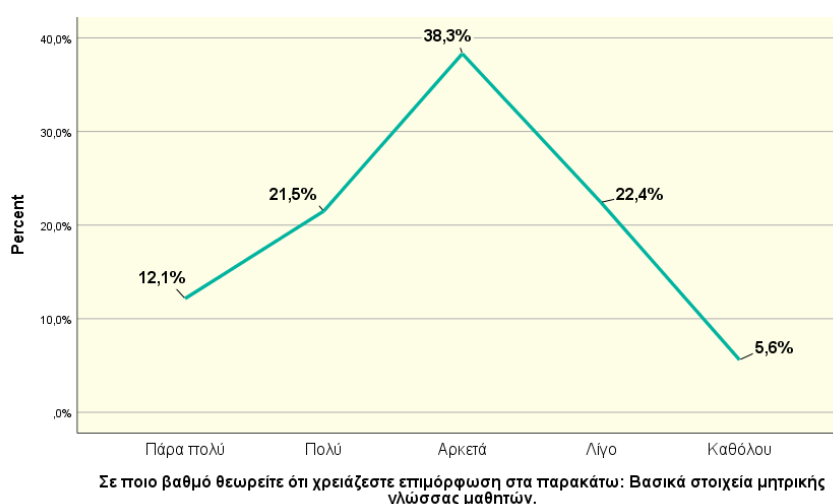
### 5.4.1.4. Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη



Σχήμα 26 Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, το 38,3% των εκπαιδευτικών, που αντιστοιχεί στον αριθμό των 41 εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων στην έρευνα, υποστηρίζει ότι ο βαθμός ανάγκης επιμόρφωσης στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας είναι «πολύ», ενώ ένα λίγο μικρότερο ποσοστό (31,8%) που αντιπροσωπεύει 34 άτομα υποστηρίζει ότι είναι «αρκετά». Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι χρειάζονται να επιμορφωθούν πάρα πολύ είναι 19 (17,8%), ενώ 11 είναι εκείνοι που θεωρούν ότι χρειάζονται λίγο (10,3%). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί που ισχυρίζονται ότι δεν χρειάζονται καθόλου επιμόρφωση είναι δύο στους 107 (1,9%).

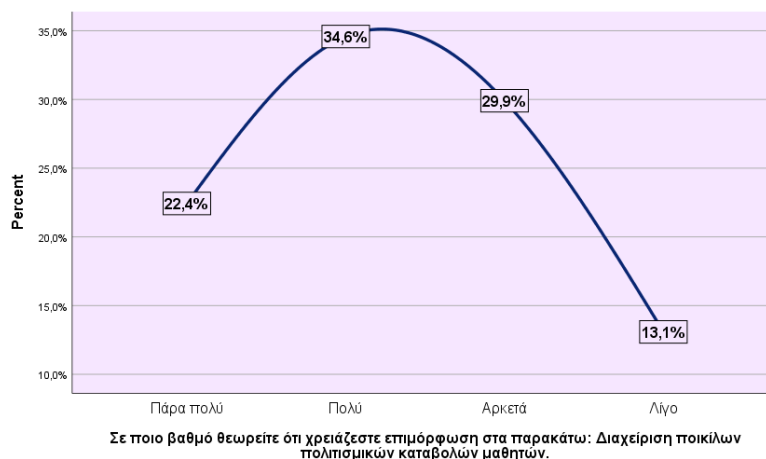
#### 5.4.1.5. Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών



Σχήμα 27 Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

Οι απόψεις σε αυτό το ερώτημα φαίνεται να έχουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, με την πλειονότητα (38,3%, δηλ. 41 άτομα) να υποστηρίζει ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Στη συνέχεια περίπου ίδιο ποσοστό των συμμετεχόντων φαίνεται να θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ και λίγο στο εν λόγω αντικείμενο, με τους 23 εκπαιδευτικούς από τους 107 (21,5%) να δηλώνουν πολύ και τους 24 (22,4%) λίγο. Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν πάρα πολύ είναι 13 (12,1%), ενώ αυτοί που δήλωσαν καθόλου είναι περισσότεροι από τα προηγούμενα ερωτήματα της ενότητας και φτάνουν τους έξι, δηλαδή το 5,6% του δείγματος.

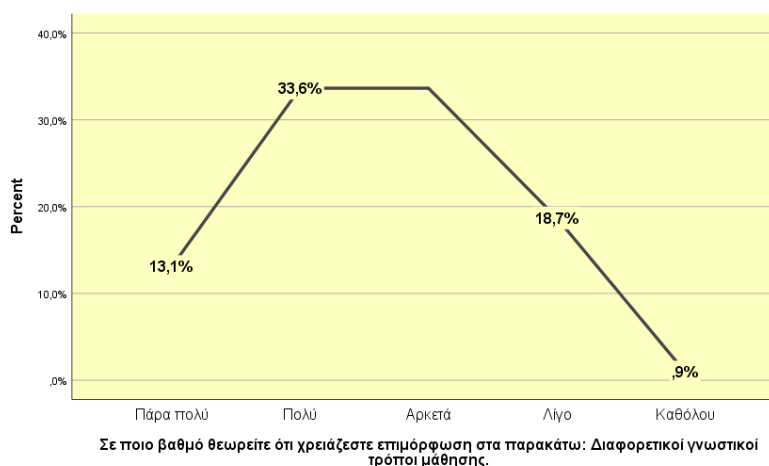
#### 5.4.1.6. Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών



Σχήμα 28 Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών

Στο ερώτημα αυτό, το 34,6% των συμμετεχόντων, που αφορά σε 37 άτομα από τα 107, απάντησε ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πολύ στο πώς να διαχειρίζεται τις ποικίλες πολιτισμικές καταβολές των μαθητών και το 29,9%, δηλαδή 32 άτομα, έχει ανάγκη αρκετά. Ένα μικρότερο ποσοστό (22,4%), που απαντά σε 24 συμμετέχοντες στην έρευνα, χρειάζεται πάρα πολύ την παραπάνω επιμόρφωση, ενώ 14 εκπαιδευτικοί (13,1%) τη χρειάζονται λίγο. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι δεν υπήρξε εκπαιδευτικός από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που απάντησε ότι δεν θέλει να επιμορφωθεί καθόλου στη διαχείριση των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη και το μικρό ποσοστό που δήλωσε «λίγο», φαίνεται πως πρόκειται για ένα από τα καίρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

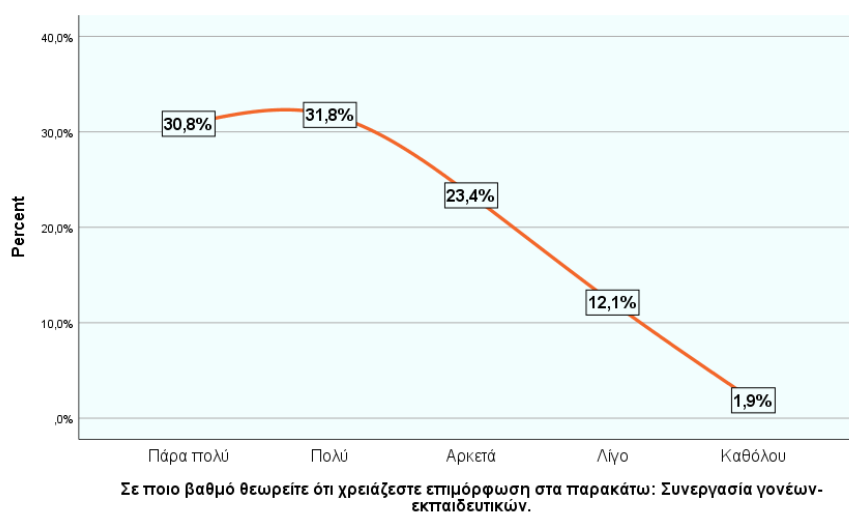
#### 5.4.1.7. Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης



Σχήμα 29 Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ και αρκετά στους διαφορετικούς γνωστικούς τρόπους μάθησης των μαθητών, με τον αριθμό των εν λόγω εκπαιδευτικών να φτάνει τους 36 από τους 107 (33,6%) σε κάθε περίπτωση. Το 18,7% (20 εκπαιδευτικοί) πιστεύει πως χρειάζεται να επιμορφωθεί λίγο και το 13,1% (14 εκπαιδευτικοί) πάρα πολύ, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (0,9%) δήλωσε πως δεν έχει καμία τέτοια ανάγκη επιμόρφωσης, συμπληρώνοντας «καθόλου» στο ερωτηματολόγιο.

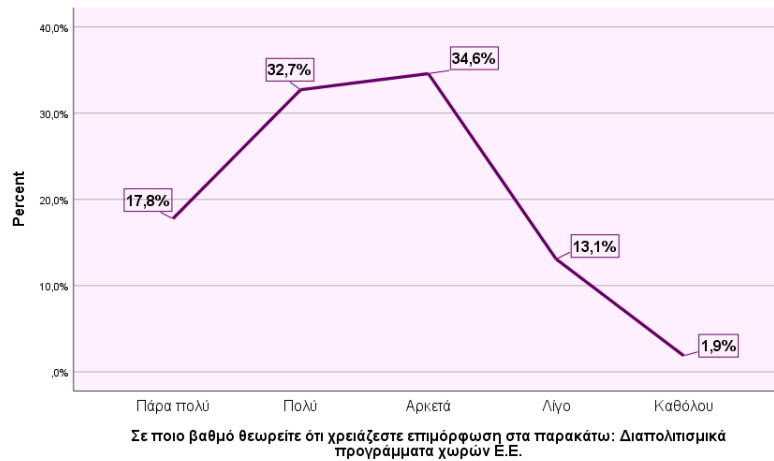
#### 5.4.1.8. Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών



Σχήμα 30 Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

Στο ερώτημα αυτό, ένα ποσοστό λίγο πιο πάνω από το 30% απαντά πως χρειάζεται πολύ και πάρα πολύ να επιμορφωθεί στον τρόπο συνεργασίας με τους γονείς και πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για 34 άτομα από τα 107 που δήλωσαν πολύ (31,8%) και 33 που δήλωσαν πάρα πολύ (30,8%). Δεν ήταν μικρός και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δήλωσαν «αρκετά» στο ερώτημα, καθώς αυτός ανέρχεται στους 25 εκπαιδευτικούς ή το 23,4% του δείγματος. Ένα 12,1% (13 άτομα) δήλωσε πως χρειάζεται να επιμορφωθεί λίγο, ενώ το 1,9% δήλωσε καθόλου, ποσοστό που παραμένει μικρό και σε αυτό το ερώτημα, καθώς αντιστοιχεί σε δύο άτομα από τα 107.

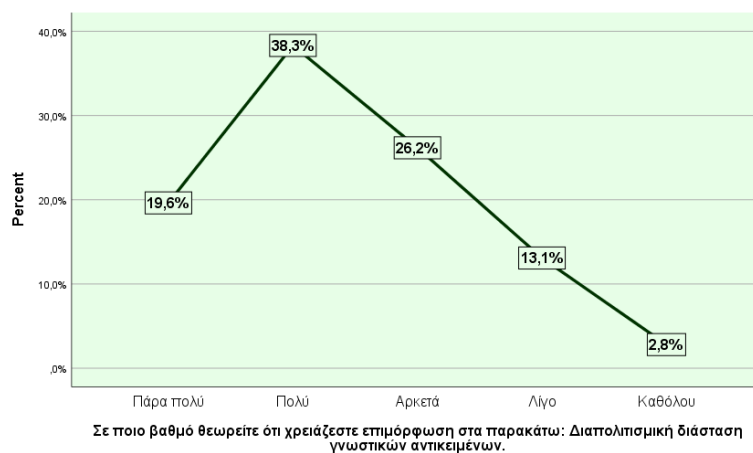
#### 5.4.1.9. Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ευρωπαϊκής Ένωσης



Σχήμα 31 Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να χρειάζονται επιμόρφωση αναφορικά και με τα διαπολιτισμικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την ακρίβεια, το 34,6% του δείγματος χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά, το 32,7% πολύ και ένα μικρότερο ποσοστό του ύψους 17,8% πάρα πολύ. Τα ποσοστά αυτά αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα 37, 35 και 19 εκπαιδευτικούς από τους 107 που συμμετείχαν. Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πως χρειάζονται λίγη μόνο επιμόρφωση στο εν λόγω αντικείμενο είναι 14 (13,1%), ενώ δύο είναι αυτοί που επιλέγουν καθόλου (1,9%).

#### 5.4.1.10. Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

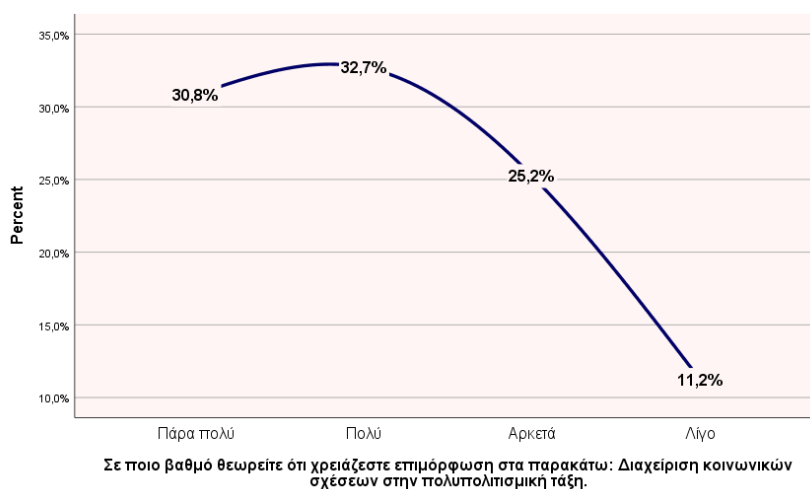


Σχήμα 32 Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική διάσταση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, το 38,3% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, που

αντιστοιχεί και σε 41 άτομα από το σύνολο των 107, δήλωσε πως χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ και το 26,2%, δηλαδή 28 άτομα, χρειάζεται αρκετά. Ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών, που φτάνει τα 21 άτομα (19,6%), θεωρεί πως χρειάζεται να επιμορφωθεί πάρα πολύ, ενώ ένας λίγο μικρότερος αριθμός των 14 εκπαιδευτικών (13,1%) θεωρεί πως χρειάζεται να επιμορφωθεί λίγο. Αυτοί που δήλωσαν πως δεν χρειάζονται επιμόρφωση ανέρχονται στους τρεις από τους 107 (2,8%).

#### 5.4.1.11. Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

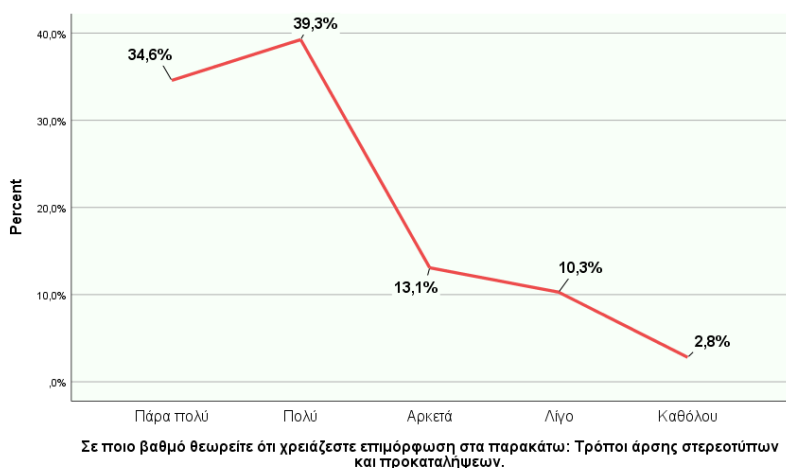


Σχήμα 33 Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

Στο εν λόγω ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί, όπως θα δούμε και πιο αναλυτικά, φαίνεται, κατά πλειοψηφία, να έχουν ανάγκη επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, το 32,7% (35 εκπαιδευτικοί στους 107) δήλωσε πως χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, το 30,8% (33 εκπαιδευτικοί στους 107) πάρα πολύ και το 25,2% (27 εκπαιδευτικοί στους 107) αρκετά. Η πλειονότητα, λοιπόν, δείχνει να έχει ανάγκη την επιμόρφωση, ενώ, μόνο 12 άτομα (11,2%) δήλωσαν πως επιθυμούν να επιμορφωθούν λίγο και κανένας δεν δήλωσε καθόλου, κάτι που δείχνει ως πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό αντικείμενο επιμόρφωσης.



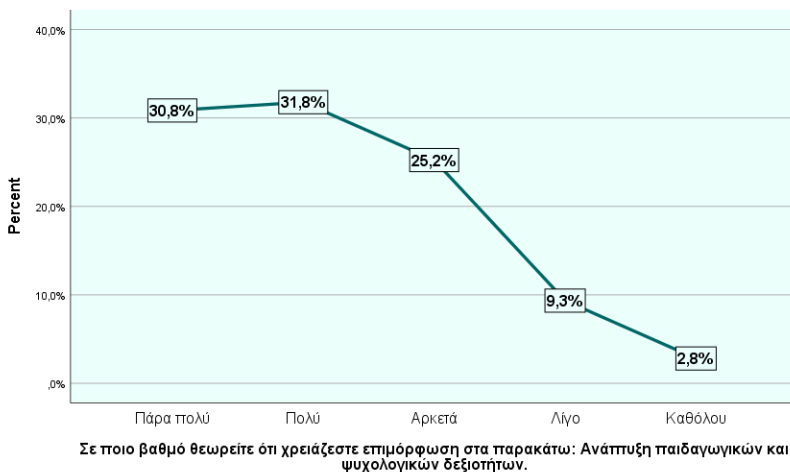
#### 5.4.1.12. Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων



Σχήμα 34 Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Όπως φαίνεται στο σχήμα παραπάνω, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ και πάρα πολύ στους τρόπους άρσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Συγκεκριμένα, το 39,3%, που αντιστοιχεί σε 42 εκπαιδευτικούς από τους 107, απαντά πως χρειάζεται πολύ και το 34,6%, που αντιστοιχεί σε 37 εκπαιδευτικούς, πάρα πολύ. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά, αυτοί ανέρχονται σε 14 στον αριθμό (13,1%), ενώ 11 είναι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν «λίγο» (10,3%). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «καθόλου» στην ανάγκη επιμόρφωσης στους τρόπους άρσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων είναι τρεις (2,8%).

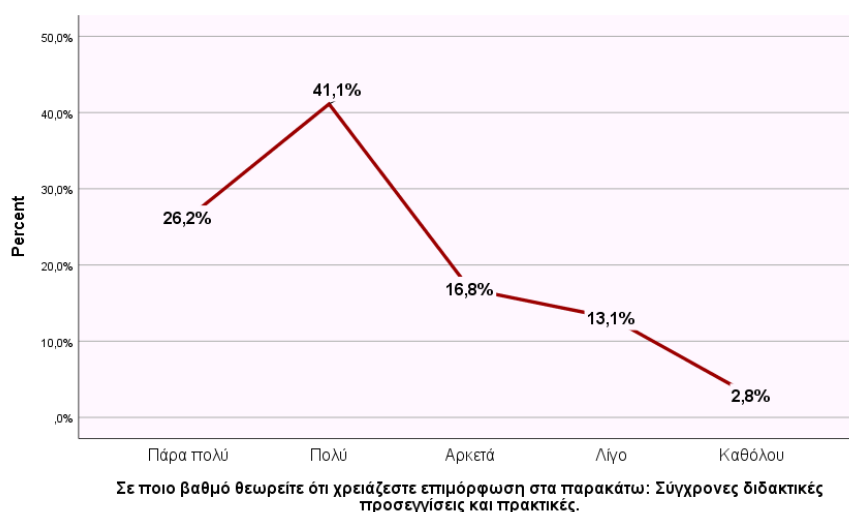
#### 5.4.1.13. Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων



Σχήμα 35 Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων

Αναφορικά με την ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πάρα πολύ, πολύ ή αρκετά, με τα ποσοστά να φτάνουν το 30,8% (33 άτομα), το 31,8% (34 άτομα) και 25,2% (27 άτομα) αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως χρειάζεται να επιμορφωθούν μόνο λίγο στην ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων είναι 10 (9,3%), ενώ αυτοί που ισχυρίζονται ότι δεν χρειάζονται καθόλου επιμόρφωση είναι μόνο τρεις (2,8%).

#### 5.4.1.14. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές



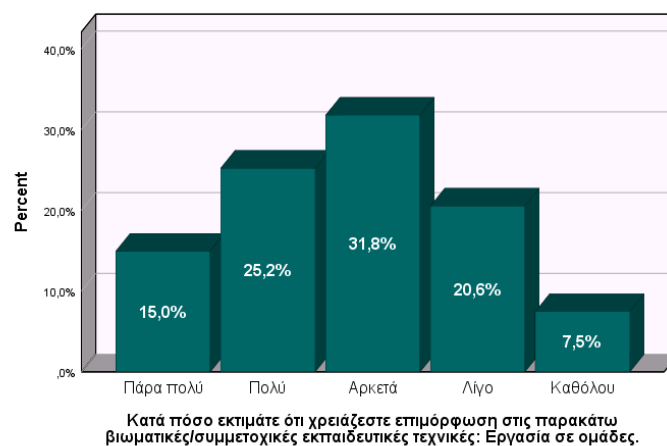
Σχήμα 36 Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές

Σε αυτό το ερώτημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, με ποσοστό 41,1% και πραγματικό αριθμό 44 στα 107, θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, ενώ το 26,2% που αφορά σε 28 άτομα θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πάρα πολύ. Οι 18 εκπαιδευτικοί από τους 107 (16,8%) δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στο παραπάνω αντικείμενο και οι 14 (13,1%) ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν λίγο μόνο. Και σε αυτή την περίπτωση λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν την επιμόρφωση στο εν λόγω αντικείμενο, με τον αριθμό τους να φτάνει τα τρία άτομα, δηλαδή 2,8% επί του δείγματος.

## 5.4.2. Βαθμός επιμόρφωσης σε βιωματικές/συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Στην εν λόγω ενότητα, θα μελετηθεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση στις βιωματικές/συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές: εργασία σε ομάδες, παιχνίδι ρόλων, χιονοστιβάδα, ιδεοθύελλα, αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση, εξατομικευμένη μάθηση.

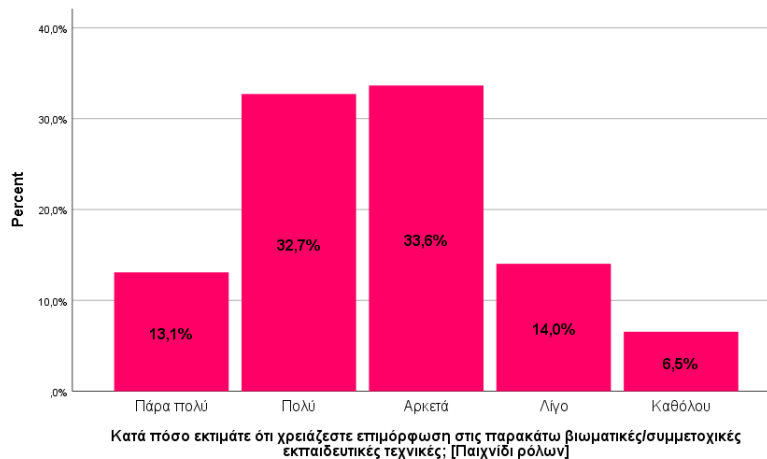
### 5.4.2.1. Εργασία σε ομάδες



Σχήμα 37 Εργασία σε ομάδες

Στο συγκεκριμένο πεδίο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, κατά βάση, με ένα ποσοστό 31,8% (34 άτομα), ότι χρειάζονται αρκετή επιμόρφωση στην εκπαιδευτική τεχνική που αφορά στην εργασία των μαθητών σε ομάδες. Το ¼ των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (25,2%), δηλαδή 27 στον αριθμό, χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στην εν λόγω βιωματική τεχνική, ενώ το 20,6%, που αντιστοιχεί σε 22 άτομα, χρειάζεται να επιμορφωθεί λίγο. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν ότι πρέπει να επιμορφωθούν πάρα πολύ, αυτοί ανέρχονται στο 15% του δείγματος, δηλαδή σε 16 από τους 107 εκπαιδευτικούς, ενώ οι 8 εκπαιδευτικοί (7,5%) εκτιμούν ότι δεν χρειάζονται καθόλου επιμόρφωση στη διαχείριση της εργασίας των μαθητών σε ομάδες.

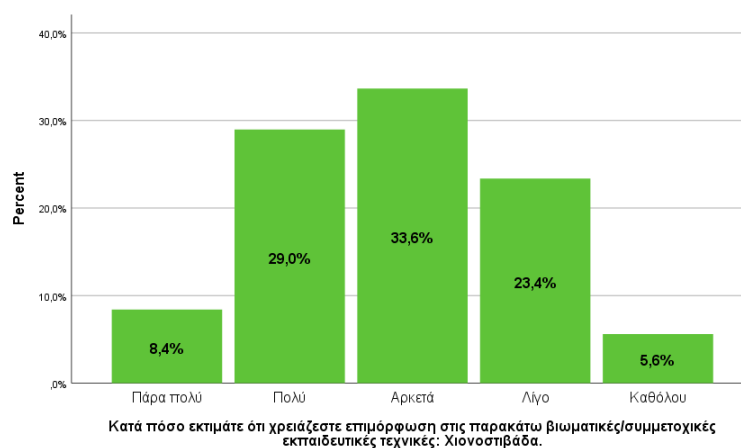
### 5.4.2.2. Παιχνίδι ρόλων



Σχήμα 38 Παιχνίδι ρόλων

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά ή πολύ στο παιχνίδι ρόλων, με ποσοστό 33,6% (36 άτομα) και 32,7% (35 άτομα) αντίστοιχα, ενώ ένα 13,1% δηλώνει ότι χρειάζεται πάρα πολύ (14 άτομα). Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι χρειάζονται λίγη ή καθόλου επιμόρφωση και συγκεκριμένα αυτοί ανέρχονται σε 15 και 7 άτομα αντίστοιχα, με ποσοστά 14% και 6,5%.

### 5.4.2.3. Χιονοστιβάδα

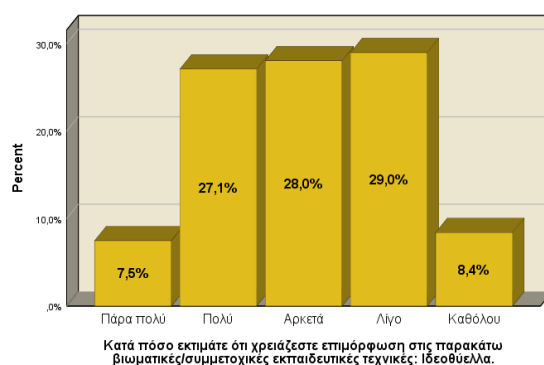


Σχήμα 39 Χιονοστιβάδα

Η παρούσα συμμετοχική εκπαιδευτική τεχνική δείχνει να προκαλεί σε μεγάλο ποσοστό (33,6%) του δείγματος των εκπαιδευτικών, δηλαδή 36 άτομα, την ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά σε αυτή. Το 29% του δείγματος, που αντιστοιχεί σε 31 εκπαιδευτικούς από τους 107, χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στην τεχνική της

χιονοστιβάδας, ενώ ένα αρκετά σεβαστό ποσοστό του 23,4% χρειάζεται λίγο (25 εκπαιδευτικοί). Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα και δήλωσαν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στην προαναφερθείσα βιοματική εκπαιδευτική τεχνική είναι εννέα στο σύνολο των συμμετεχόντων (8,4%), ενώ όσοι δήλωσαν καθόλου είναι μόλις έξι (5,6%).

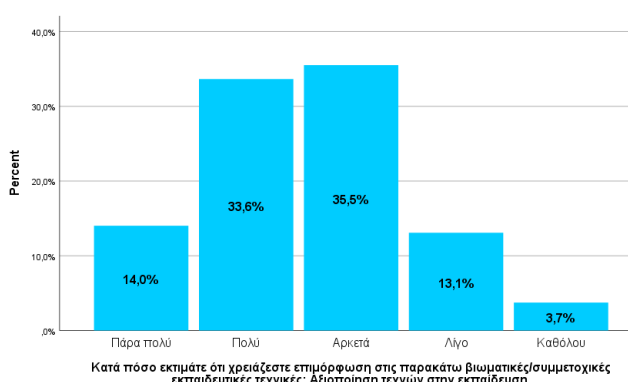
#### 5.4.2.4. Ιδεοθύελλα



Σχήμα 40 Ιδεοθύελλα

Στη συμμετοχική εκπαιδευτική τεχνική της ιδεοθύελλας, είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε αυτή πολύ, αρκετά και λίγο. Πιο συγκεκριμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν διαμοιραστεί ως εξής: το 29% ενδιαφέρεται λίγο (31 εκπαιδευτικοί στους 107), το 28% ενδιαφέρεται αρκετά (30 εκπαιδευτικοί) και το 27,1% πολύ (29 εκπαιδευτικοί). Οι εκπαιδευτικοί που στηρίζουν τις δύο ακριανές απόψεις, δηλαδή πάρα πολύ και καθόλου, είναι περίπου ίσοι, με τους πρώτους να ανέρχονται σε οχτώ και τους δεύτερους σε εννιά, με ποσοστά 7,5% και 8,4% αντιστοίχως.

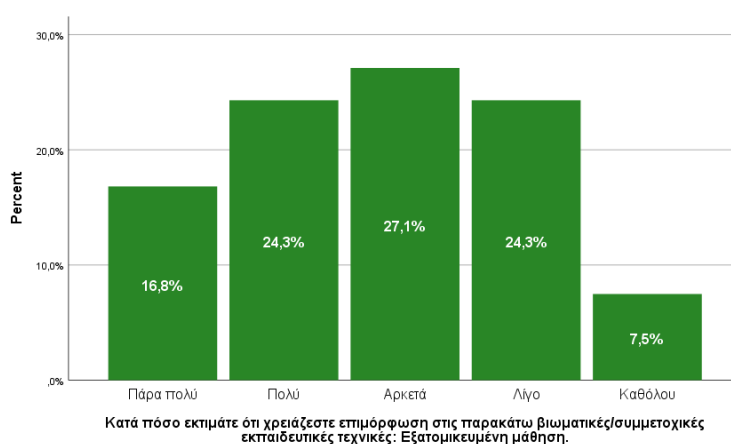
#### 5.4.2.5. Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση



Σχήμα 41 Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση

Στο ερώτημα αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 35,5% που αντιστοιχεί σε 38 εκπαιδευτικούς από τους 107, εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στην αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση και ένα 33,6%, δηλαδή 36 εκπαιδευτικοί, εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πολύ. Οι 15 (14%) και οι 14 εκπαιδευτικοί από τους 107 (13,1%) θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν στην εν λόγω βιωματική εκπαιδευτική τεχνική πάρα πολύ και λίγο αντίστοιχα. Αυτοί που υποστηρίζουν πως δεν επιθυμούν καθόλου επιμόρφωση φτάνουν το 3,7% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δηλαδή τους τέσσερις στο σύνολο του δείγματος.

#### 5.4.2.6. Εξατομικευμένη μάθηση

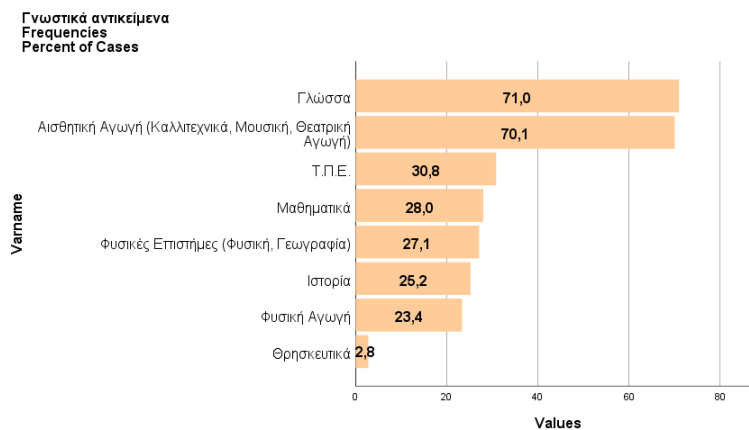


Σχήμα 42 Εξατομικευμένη μάθηση

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω σχήμα, υπάρχει μεγάλη διάσπαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών στο παρόν ερώτημα. Πιο αναλυτικά, το 27,1% των εκπαιδευτικών (29 άτομα στα 107) εκτιμά ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στην εξατομικευμένη μάθηση και το 24,3% χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ ή λίγο, με τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών να ανέρχεται σε 26 άτομα και στις δυο περιπτώσεις. Το 16,8% του δείγματος, που απαντά στον αριθμό των 18 εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πάρα πολύ στην εξατομικευμένη μάθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι δεν χρειάζονται καθόλου επιμόρφωση στην παρούσα βιωματική εκπαιδευτική τεχνική είναι 8 (από τους 107) και αντιπροσωπεύουν το 7,5% του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

### 5.4.3. Γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών

Στο σημείο αυτό, οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να επιλέξουν ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν ότι βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και επιθυμούν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν έως 3 απαντήσεις στο εν λόγω ερώτημα, μεταξύ των εξής μαθημάτων: Γλώσσα, Μαθηματικά, Θρησκευτικά, Ιστορία, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Τ.Π.Ε.



Σχήμα 43 Γνωστικά αντικείμενα

Όπως φαίνεται από το παραπάνω σχήμα, το 71% (76 άτομα) και το 70,1% (75 άτομα) του δείγματος της έρευνας αντίστοιχα θεωρεί πως η Γλώσσα και η Αισθητική Αγωγή, που περιλαμβάνει τα Καλλιτεχνικά, τη Μουσική και τη Θεατρική Αγωγή, είναι μαθήματα που βοηθούν αισθητά στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και θα ήθελαν να επιμορφωθούν στη διαπολιτισμική διαχείρισή τους. Το 28% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (30 στους 107), δείχνει την προτίμησή τους στα Μαθηματικά, το 30,8% στις Τ.Π.Ε. (33 άτομα), το 27,1% στις Φυσικές Επιστήμες, που περιλαμβάνουν τη Φυσική και τη Γεωγραφία (29 άτομα) και το 25,2% (27 άτομα) στην Ιστορία. Με λίγο μικρότερο ποσοστό (23,4%) επιλέχθηκε η Φυσική Αγωγή από 25 συμμετέχοντες, ενώ τα Θρησκευτικά επελέγησαν από τρία μόνο άτομα στο σύνολο των 107 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (2,8%). Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται αναλυτικά τα νούμερα που αποδεικνύουν τον ακριβή αριθμό και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επέλεξαν κάθε γνωστικό αντικείμενο.

## Γνωστικά Αντικείμενα Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Γνωστικά αντικείμενα <sup>a</sup>	Γλώσσα	76	25,5%	71,0%
	Μαθηματικά	30	10,1%	28,0%
	Θρησκευτικά	3	1,0%	2,8%
	Ιστορία	27	9,1%	25,2%
	Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Γεωγραφία)	29	9,7%	27,1%
	Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή)	75	25,2%	70,1%
	Φυσική Αγωγή	25	8,4%	23,4%
	Τ.Π.Ε.	33	11,1%	30,8%
Total		298	100,0%	278,5%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 5 Γνωστικά Αντικείμενα

### 5.5. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικού προγράμματος

Στο κεφάλαιο αυτό, διερευνώνται τα επιθυμητά, κατά τους εκπαιδευτικούς, χαρακτηριστικά του επιμορφωτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ποια θεωρούν ότι είναι η κατάλληλη διάρκεια, ο αρμόζων τύπος και η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος που θα παρακολουθήσουν.

#### 5.5.1. Επιθυμητή διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος



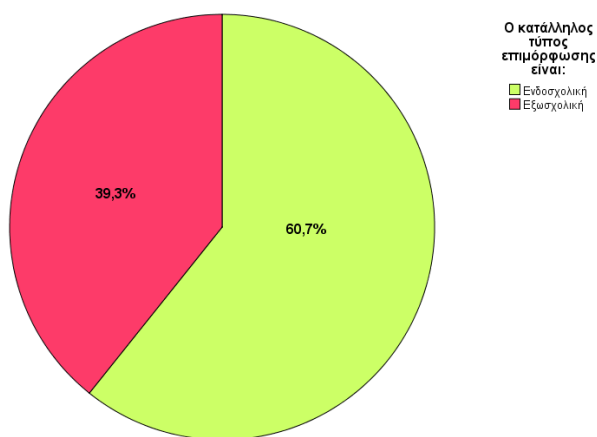
Σχήμα 44 Επιθυμητή διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος

Το μεγαλύτερο, συγκριτικά με τα υπόλοιπα, ποσοστό των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δηλαδή το 37,4% που αναλογεί σε 40 από τους 107



συμμετέχοντες, επιθυμεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα να διαρκέσει 1 χρόνο και το ακριβώς επόμενο μεγάλο ποσοστό (29%) που αντιστοιχεί σε 31 άτομα επιθυμεί να διαρκέσει 3 μήνες. Τα 24 άτομα από τα 107 που συμμετείχαν στην έρευνα (22,4%) δηλώνουν ότι η επιθυμητή για αυτούς διάρκεια του προγράμματος είναι 6 μήνες, ενώ μόνο ένα 11,2%, δηλαδή 12 εκπαιδευτικοί, δηλώνει πως η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να είναι 1 μήνας.

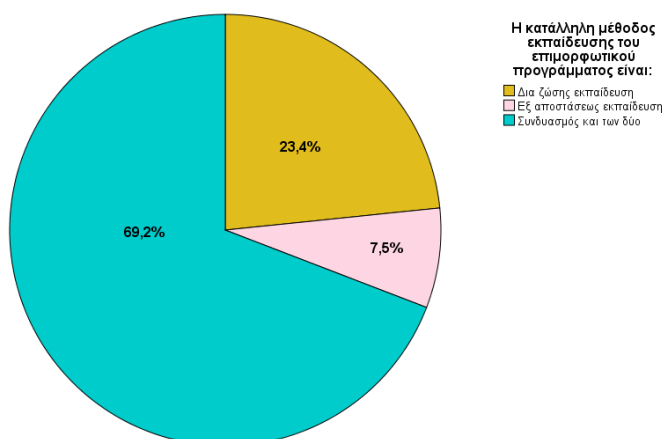
### 5.5.2. Κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης



Σχήμα 45 Κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, που αντιπροσωπεύεται από το 60,7% του δείγματος και αναλογεί σε 65 εκπαιδευτικούς από τους 107, θεωρεί ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι ενδοσχολική και οι υπόλοιποι 42, δηλαδή το 39,3%, θεωρούν ότι ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι εξωσχολική.

### 5.5.3. Κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος



Σχήμα 46 Κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος

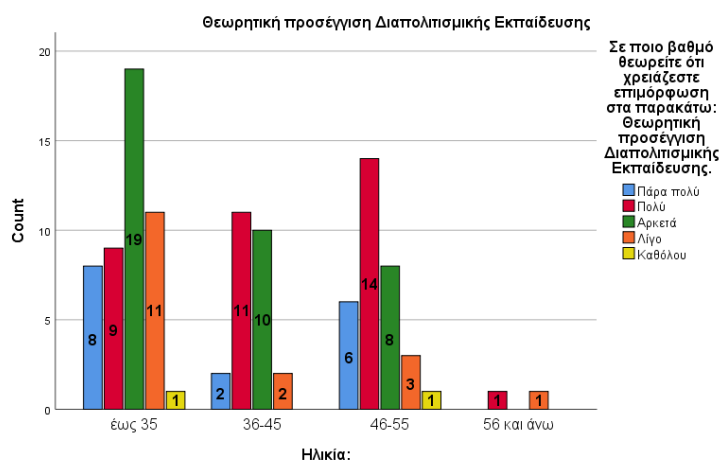
Στο τελευταίο ερώτημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία ανέρχεται στο 69,2%, δηλαδή 74 στους 107 εκπαιδευτικούς, και θεωρεί ότι η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος δεν πρέπει να είναι δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, αλλά να συνδυάζει και τα δύο. Το 23,4% του δείγματος, που αναλογεί σε 25 εκπαιδευτικούς, υποστηρίζει τη δια ζώσης εκπαίδευση ως κατάλληλη μέθοδο του προγράμματος επιμόρφωσης, ενώ μόνο το 7,5%, που αντιστοιχεί σε οχτώ εκπαιδευτικούς, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

## 5.6. Διαφοροποίηση επιμορφωτικών αναγκών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, τύπος υπηρεσίας στο σχολείο, έτη προϋπηρεσίας, ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη)

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξεταστεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ μεταβλητών, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που πιθανόν οδηγήσει σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση. Συγκεκριμένα, οι συσχετισμοί αφορούν τις ακόλουθες μεταβλητές: ηλικία-βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας-βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι θα αναφερθούν μόνο οι επικρατούσες τιμές της κάθε κατηγορίας.

### 5.6.1. Ηλικία-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

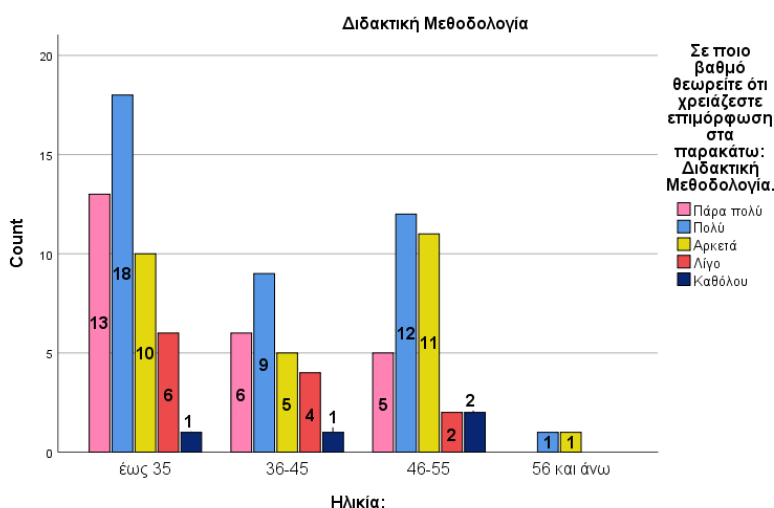
#### 5.6.1.1. Ηλικία-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα ηλικίας έως 35 ετών, στην πλειονότητά τους (39,6%-19 άτομα), θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στη Θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 και 46-55 θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στο αντικείμενο, με ποσοστά 44% (11 άτομα) και 43,8% (14 άτομα) αντίστοιχα. Οι δυο εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 και άνω δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ και λίγο στη θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (50%-50%) (βλ. πίνακα 22/ Παράρτημα II).

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της θεωρητικής προσέγγισης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,276 > 0,05$ .

### 5.6.1.2. Ηλικία-Διδακτική Μεθοδολογία

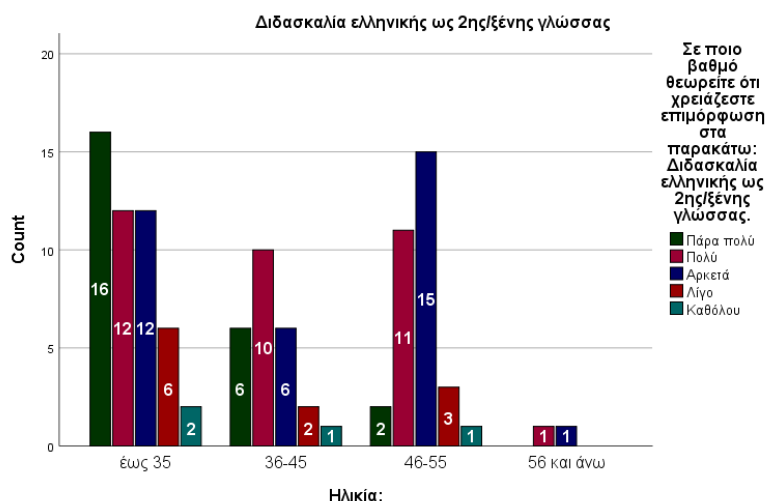


Σχήμα 48 Ηλικία-Διδακτική Μεθοδολογία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (18 άτομα-37,5%) που είναι έως 35 χρονών εκτιμούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στη Διδακτική Μεθοδολογία, όπως μάλιστα και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 36-45 (9 άτομα-36%) και 46-55 ετών (12 άτομα-37,5%). Όσον αφορά στους δυο εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 56 ετών έχουν επιλέξει ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ και αρκετά στη Διδακτική Μεθοδολογία (50% και 50%).

Ύστερα από ανάλυση, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της Διδακτικής Μεθοδολογίας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,897 > 0,05$ .

### 5.6.1.3. Ηλικία-Διδασκαλία ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας

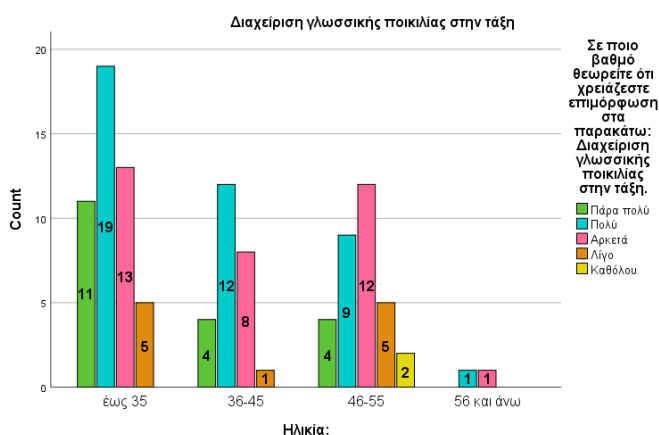


Σχήμα 49 Ηλικία-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας

Στην εν λόγω ενότητα-συσχέτιση υπάρχει μεγάλη ποικιλία απαντήσεων. Όπως φαίνεται και στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έως 35 ετών (33,3%, δηλ. 16 άτομα) δηλώνει ότι χρειάζεται επιμόρφωση «πάρα πολύ» στη διδασκαλία της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας, ενώ οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες στην έρευνα ηλικίας 36-45 ετών (10 άτομα, ποσοστό: 40%) δηλώνουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση «πολύ». Όσον αφορά στις ηλικίες 46-55 χρονών, οι περισσότεροι (15 άτομα-46,9%) υποστηρίζουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στην παρούσα διδακτική ενότητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί 56 ετών και άνω δηλώνουν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν πολύ και αρκετά, με ποσοστά 50%.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,395 > 0,05$ .

### 5.6.1.4. Ηλικία-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

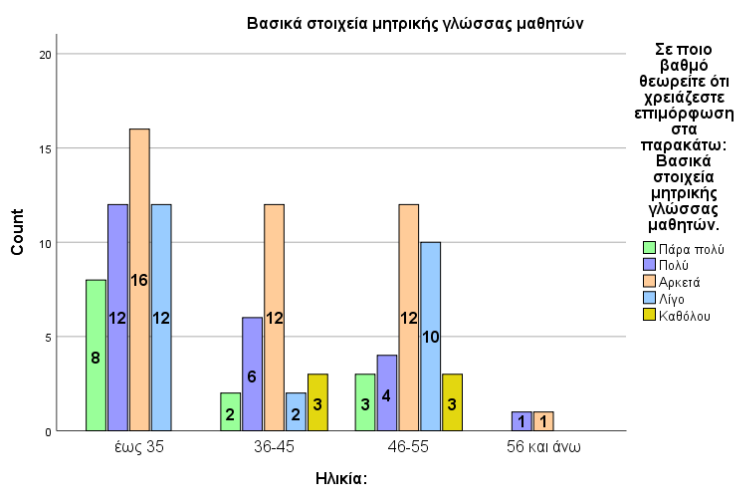


Σχήμα 50 Ηλικία-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και είναι μέχρι 35 ετών (19 άτομα-39,6%) αλλά και 36-45 ετών (12 άτομα-48%) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη. Επιπλέον, στην ηλικιακή ομάδα των 46-55 χρονών έχει επικρατήσει ως κυρίαρχη η άποψη, με ποσοστό 37,5% (12 άτομα), ότι ο βαθμός ανάγκης επιμόρφωσης στην εν λόγω διδακτική ενότητα είναι «αρκετά». Οι δυο εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 ετών και άνω χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ και αρκετά στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη (50%-50%).

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, αφού  $\text{Chi-Square}=0,546 > 0,05$ .

#### 5.6.1.5. Ηλικία-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

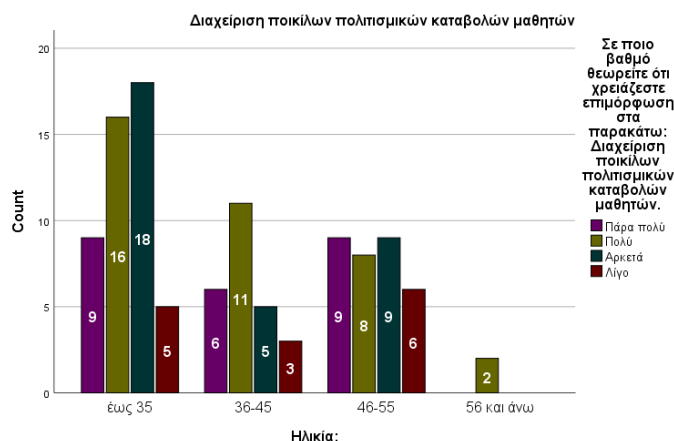


Σχήμα 51 Ηλικία-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

Όπως παρουσιάζεται και στο παραπάνω γράφημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στις ηλικιακές ομάδες «έως 35 ετών», «36-45 ετών» και «46-55 ετών» θεωρεί πως χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, με ποσοστά 33,3% (16 άτομα), 48% (12 άτομα) και 37,5% (12 άτομα). Αναφορικά με τους δυο εκπαιδευτικούς ηλικίας 56 χρονών και άνω δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ και αρκετά στο παραπάνω αντικείμενο, με ποσοστά 50% φυσικά.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και των βασικών στοιχείων της μητρικής γλώσσας των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,278>0,05$ .

### 5.6.1.6. Ηλικία-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

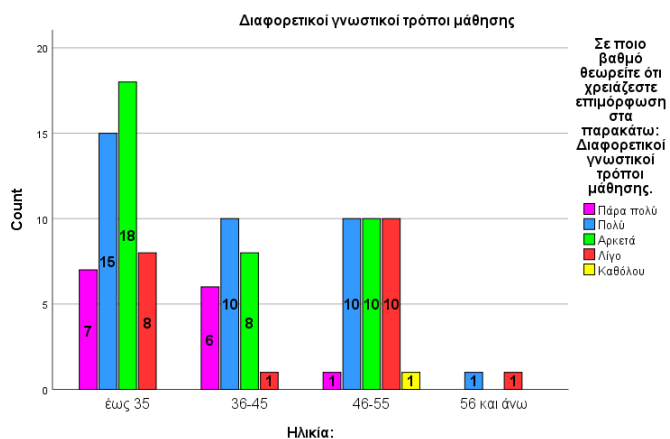


Σχήμα 52 Ηλικία-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών (37,5%, δηλ. 18 άτομα) εκτιμούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στη διαχείριση των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών. Όσον αφορά στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών, το 44% (11 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 46-55 ετών (48,1%-9 άτομα) χωρίζεται σε δυο απόψεις, ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πάρα πολύ και αρκετά στην παραπάνω διδακτική ενότητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 ετών και άνω δηλώνουν ομόφωνα (100%) ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πού στη διαχείριση των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών.

Ύστερα από τη στατιστική ανάλυση που διεκπεραιώθηκε, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της διαχείρισης των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,444>0,05$ .

### 5.6.1.7. Ηλικία-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

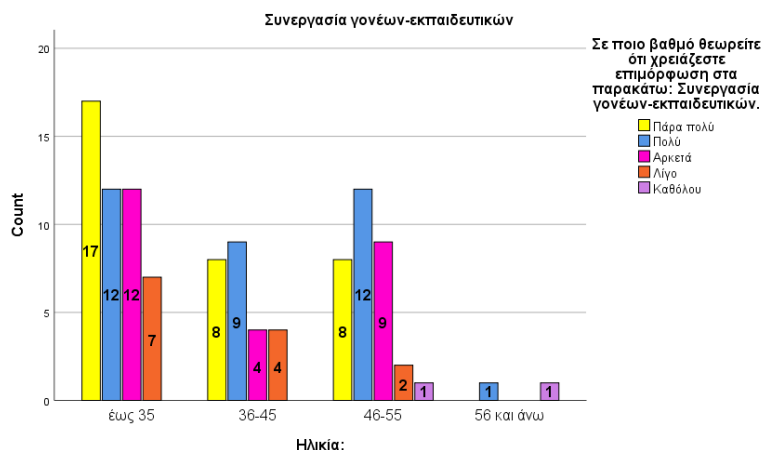


Σχήμα 53 Ηλικία-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα και είναι ηλικίας έως 35 ετών (37,5%-18 άτομα) χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στους διαφορετικούς γνωστικούς τρόπους μάθησης, ενώ όσοι είναι ηλικίας 36-45 ετών (40%-10 άτομα) χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ. Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών, φαίνεται οι απόψεις να έχουν διαμοιραστεί ίσα (εκτός από δυο εκπαιδευτικούς που δήλωσαν πάρα πολύ και καθόλου) στους βαθμούς: «πολύ», «αρκετά» και «λίγο», με 10 εκπαιδευτικούς (31,3%) να υποστηρίζουν την κάθε άποψη. Οι εκπαιδευτικοί 56 χρονών και άνω θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ και λίγο (50%-50%).

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και των διαφορετικών γνωστικών τρόπων μάθησης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,206 > 0,05$ .

### 5.6.1.8. Ηλικία-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

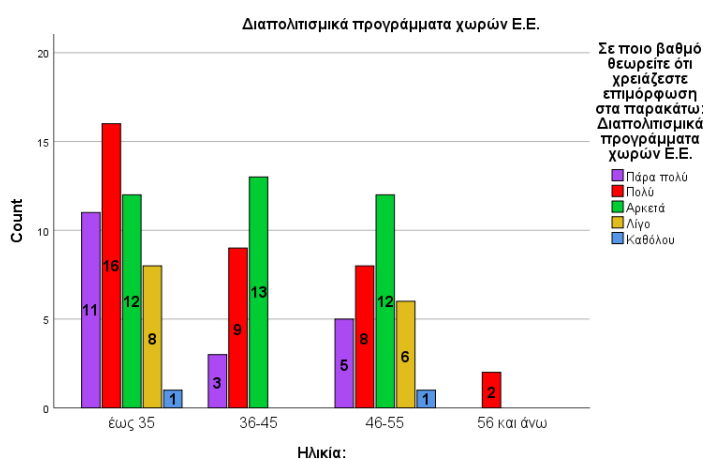


Σχήμα 54 Ηλικία-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται παραπάνω, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έως 35 ετών (35,4%-17 άτομα) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πάρα πολύ στη συνεργασία με τους γονείς, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών, καθώς και των 46-55 ετών, θεωρούν ότι χρειάζονται αυτή την επιμόρφωση πολύ, με ποσοστά 36% (9 άτομα) και 37,5% (12 άτομα) αντίστοιχα. Σχετικά με τους δυο εκπαιδευτικούς 56 ετών και άνω, ο ένας εκτιμά ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ (50%) και ο άλλος καθόλου (50%).

Στον πίνακα 23, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα II, φαίνεται ότι στατιστικά υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας και της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,001<0,05$ . Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο νέοι είναι σε ηλικία οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερη ανάγκη έχουν να επιμορφωθούν στη συνεργασία με τους γονείς.

### 5.6.1.9. Ηλικία-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ευρωπαϊκής Ένωσης



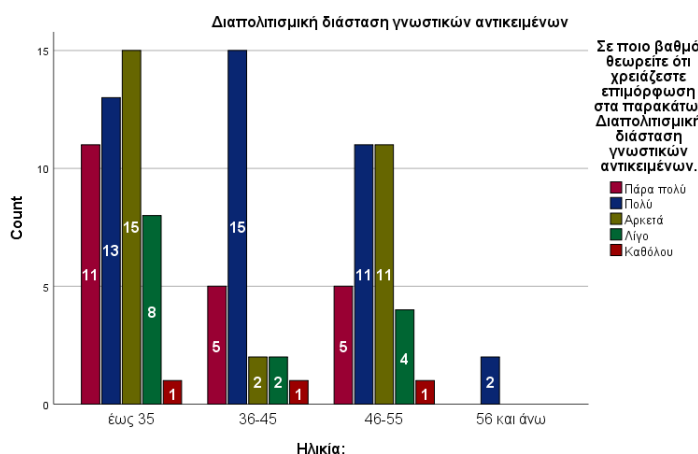
Σχήμα 55 Ηλικία-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ευρωπαϊκής Ένωσης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας μέχρι 35 ετών (16 εκπαιδευτικοί-33,3%) χρειάζονται να επιμορφωθούν πολύ στα διαπολιτισμικά προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι ηλικίας 36-45 ετών (52%-13 άτομα) χρειάζονται να επιμορφωθούν αρκετά, όπως και οι ηλικίας 46-55 ετών (37,5%-12 άτομα). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς 56 ετών και άνω θεωρούν αμφότεροι (100%) ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στα διαπολιτισμικά προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και των διαπολιτισμικών προγραμμάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,248>0,05$ .

#### 5.6.1.10. Ηλικία-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

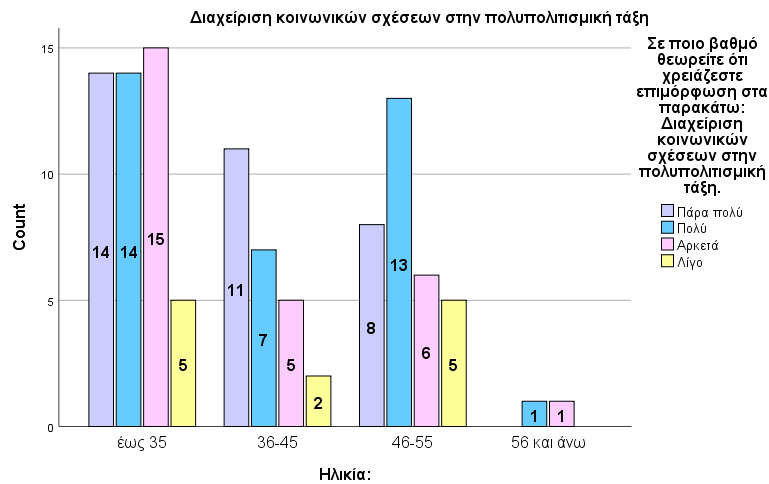


Σχήμα 56 Ηλικία-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

Στο παραπάνω γράφημα, φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «έως 35 ετών» (31,3%-15 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στη διαπολιτισμική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων, ενώ η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών 36-45 ετών, με ποσοστό 60% (15 άτομα) πιστεύει ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πολύ στην εν λόγω ενότητα. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 46-55 ετών, οι περισσότεροι εκτιμούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν είτε πολύ είτε αρκετά στη διαπολιτισμική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων, με ποσοστά 34,4% και αριθμό 11. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 ετών και άνω θεωρούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στο αντικείμενο αυτό (100%).

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της διαπολιτισμικής διάστασης των γνωστικών αντικειμένων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,290>0,05$ .

### 5.6.1.11. Ηλικία-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

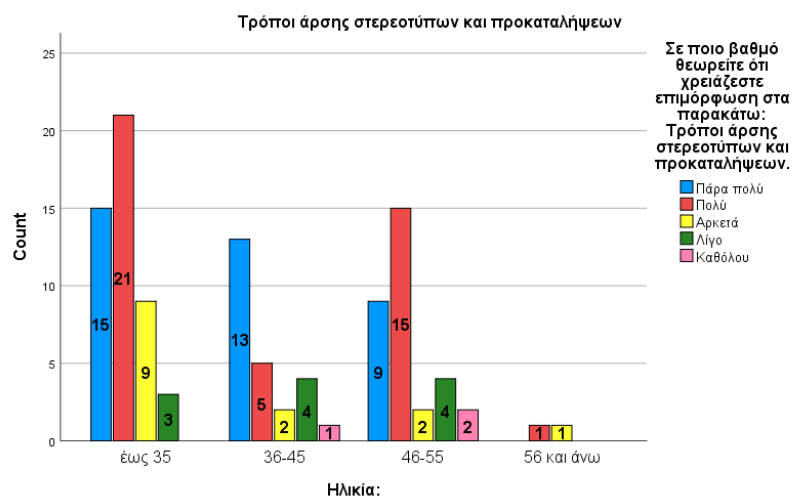


Σχήμα 57 Ηλικία-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία έως 35 ετών θεωρούν κατά βάση (31,3%-15 άτομα) ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη. Η ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών θεωρεί ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πάρα πολύ στο αντικείμενο αυτό (44%-11 εκπαιδευτικοί), ενώ όσοι είναι μεταξύ 46 και 55 χρονών (13 άτομα σε ποσοστό 40,6%) έχουν πολύ την ανάγκη αυτής της επιμόρφωσης. Τέλος, οι δυο εκπαιδευτικοί 56 ετών και άνω εκτιμούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ και αρκετά στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, με ποσοστά 50% σε κάθε άποψη.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, αφού  $Chi-Square=0,680 > 0,05$ .

### 5.6.1.12. Ηλικία-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

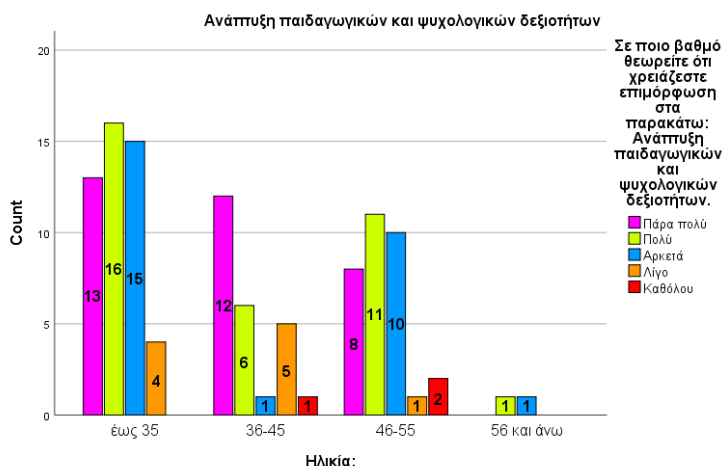


Σχήμα 58 Ηλικία-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Όπως δείχνει το παραπάνω γράφημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα με ηλικία έως 35 ετών (43,8%-21 άτομα) εκτιμά πως χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στους τρόπους άρσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 ετών θεωρούν κατά βάση (52%-13 άτομα) ότι έχουν πάρα πολύ την ανάγκη επιμόρφωσης στην εν λόγω διδακτική ενότητα, ενώ η πλειονότητα της ηλικιακής ομάδας 46-55 χρονών , με ποσοστό 46,9% (15 εκπαιδευτικοί), θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της ηλικίας 56 ετών και άνω δηλώνουν ότι χρειάζονται αρκετά και πολύ την παρούσα επιμόρφωση (50%-50%).

Ύστερα από στατιστική ανάλυση, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και των τρόπων άρσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,180 > 0,05$ .

### 5.6.1.13. Ηλικία-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων

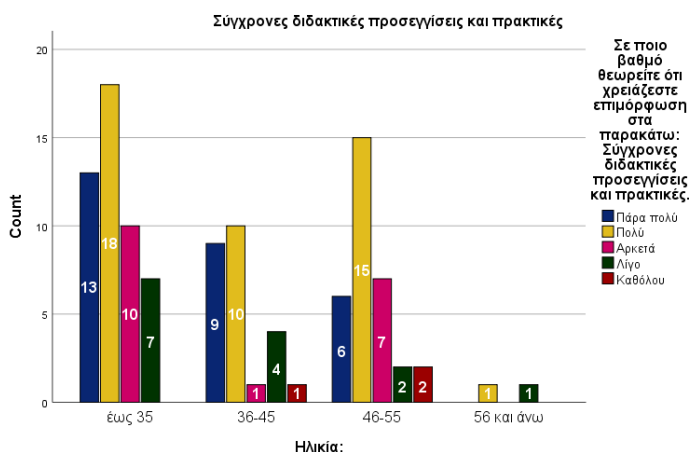


Σχήμα 59 Ηλικία-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών (16 σε αριθμό και 33,3% σε ποσοστό) χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στην ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 ετών (48%-12 άτομα) θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ηλικιακής ομάδας 46-55 ετών (34,4%-11 άτομα) εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πολύ στην παρούσα διδακτική ενότητα, ενώ από τους δυο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και είναι ηλικίας 56 χρονών και άνω, ο ένας δηλώνει ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ (50%) και ο άλλος αρκετά (50%) στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και της ανάπτυξης παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,117 > 0,05$ .

### 5.6.1.14. Ηλικία-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές



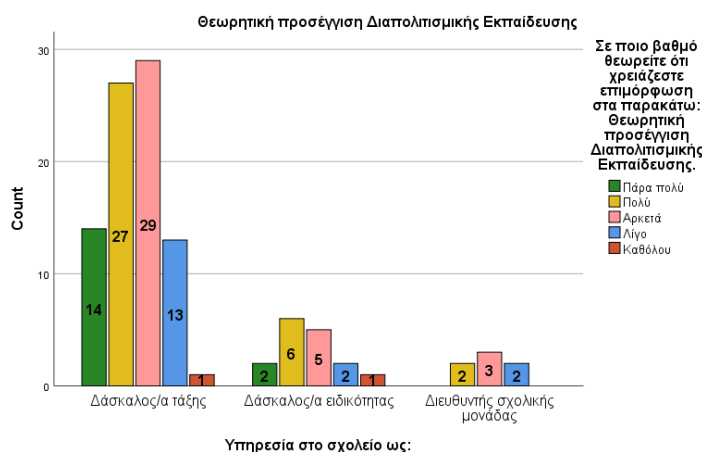
Σχήμα 60 Ηλικία-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα που ανήκουν στις τρεις ηλικιακές ομάδες «έως 35 ετών», «36-45 ετών» και «46-55 ετών» θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, με ποσοστά 37,5% (18 εκπαιδευτικοί), 40% (10 εκπαιδευτικοί) και 46,9% (15 άτομα) αντιστοίχως. Οι δυο εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 χρονών και άνω δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ και λίγο στην εν λόγω διδακτική ενότητα, με 50%-50%.

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ηλικίας και των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,393 > 0,05$ .

## 5.6.2. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

### 5.6.2.1. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

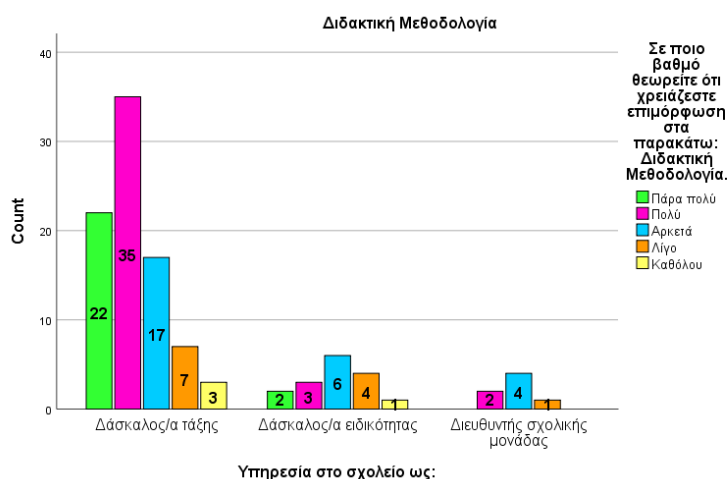


Σχήμα 61 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όπως βλέπουμε στο παραπάνω σχήμα και στον πίνακα 24, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα II, η πλειονότητα των δασκάλων τάξης (34,5%-29 άτομα) που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στη θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (37,5%-έξι άτομα) εκτιμούν ότι πρέπει να επιμορφωθούν πολύ στο εν λόγω αντικείμενο, ενώ οι διευθυντές των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 42,9% (τρεις στον αριθμό) δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά σε αυτό.

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της θεωρητικής προσέγγισης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,816 > 0,05$ .

### 5.6.2.2. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδακτική Μεθοδολογία

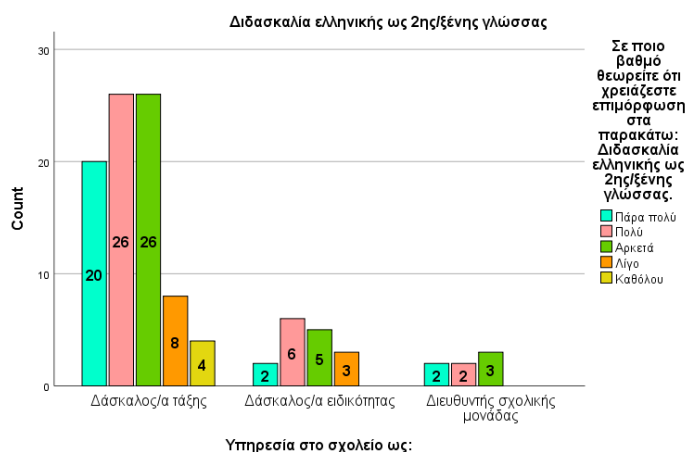


Σχήμα 62 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδακτική Μεθοδολογία

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως δάσκαλοι τάξης στις σχολικές μονάδες, με ποσοστό 41,7% (35 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διδακτική μεθοδολογία. Όσον αφορά στους δασκάλους ειδικότητας και τους διευθυντές των σχολείων, αυτοί έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στο παρόν αντικείμενο, με ποσοστά 37,5%, δηλ. έξι άτομα, και 57,1%, δηλ. τέσσερα άτομα.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της διδακτικής μεθοδολογίας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,099 > 0,05$ .

### 5.6.2.3. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδασκαλία ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας

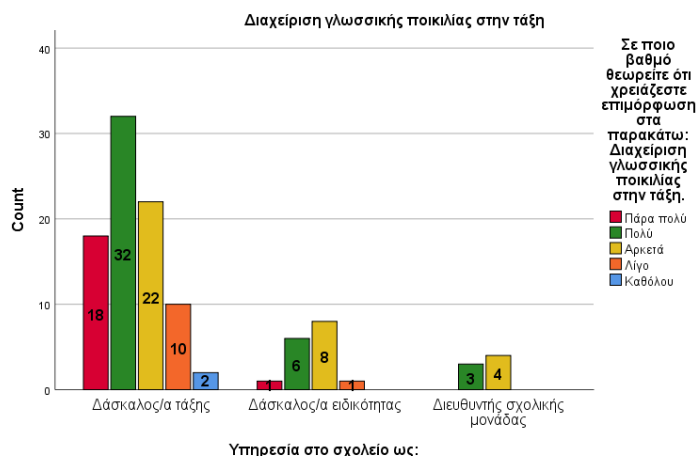


Σχήμα 63 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας

Στο παραπάνω σχήμα, φαίνεται ότι οι 26 δάσκαλοι τάξεις, με ποσοστό 31%, χρειάζεται να επιμορφωθούν είτε πολύ είτε αρκετά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας, φαίνεται ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ (37,5%-έξι άτομα), ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά (42,9%-τρία άτομα).

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της διδασκαλίας της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,823 > 0,05$ .

### 5.6.2.4. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

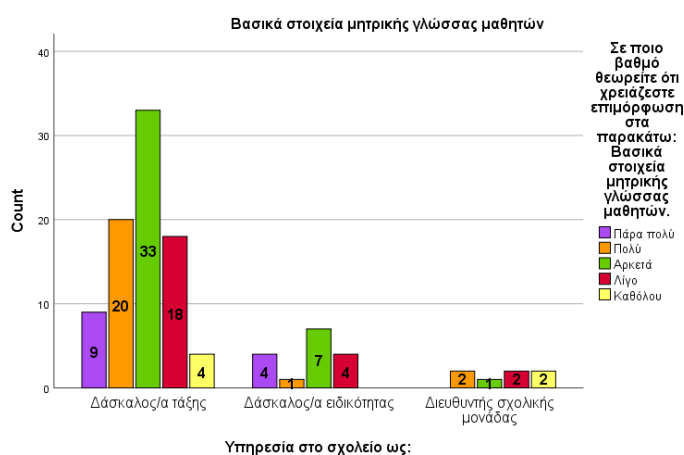


Σχήμα 64 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών-δασκάλων τάξης (38,1%, δηλ. 31 άτομα) εκτιμά ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, ενώ το 50% των εκπαιδευτικών ειδικότητας, δηλ. οχτώ άτομα, και οι διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν κατά βάση (57,1%, δηλ. τέσσερις στον αριθμό) ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στο εν λόγω κομμάτι.

Ύστερα από τη στατιστική ανάλυση, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, αφού  $\text{Chi-Square}=0,362 > 0,05$ .

### 5.6.2.5. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών



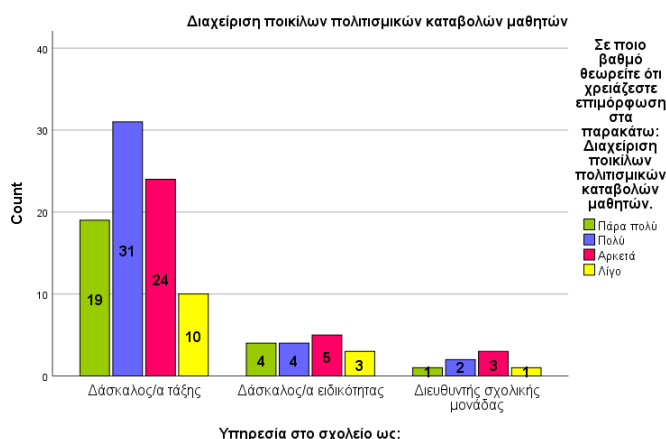
Σχήμα 65 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, οι 33 δάσκαλοι τάξης, με ποσοστό 39,3%, θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, όπως άλλωστε και οι επτά εκπαιδευτικοί ειδικότητας (43,8%). Όσον αφορά στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ίσος αριθμός εκπαιδευτικών, που ισούται με δύο (δηλαδή 28,6%), χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ, λίγο ή καθόλου στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και των βασικών στοιχείων της μητρικής γλώσσας των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,075 > 0,05$ .



### 5.6.2.6. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

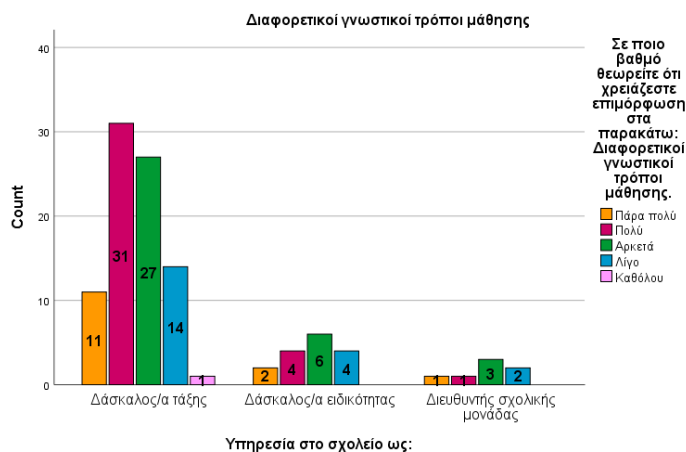


Σχήμα 66 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

Η πλειονότητα των δασκάλων τάξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα (36,9%, δηλ. 31 άτομα) εκτιμά ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών. Αναφορικά με τους δασκάλους ειδικότητας και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αυτοί θεωρούν, κατά πλειονότητα, ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στο εν λόγω αντικείμενο, με ποσοστά 31,3%, δηλ. πέντε άτομα, και 42,9%, δηλ. τρία άτομα, αντιστοίχως.

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της διαχείρισης των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,935 > 0,05$ .

### 5.6.2.7. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

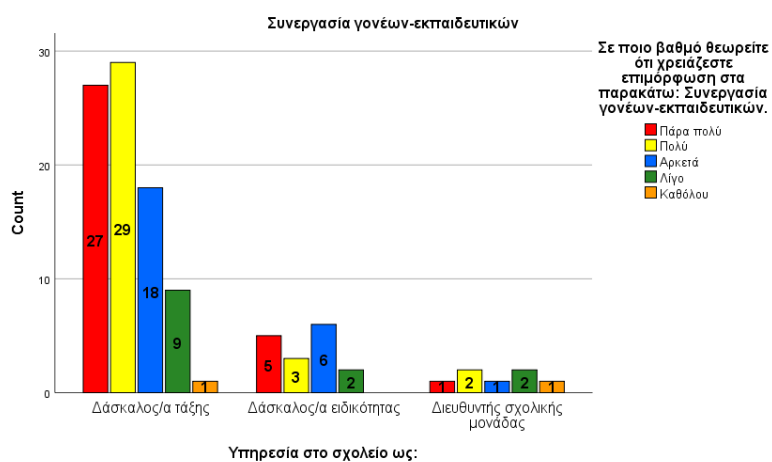


Σχήμα 67 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

Όπως παρουσιάζεται στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα που έχουν θέση δασκάλου τάξης στα σχολεία (36,9%-31 άτομα) υποστηρίζει ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στους διαφορετικούς γνωστικούς τρόπους μάθησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και διευθυντές σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στην εν λόγω ενότητα, με ποσοστά 37,5%, δηλ. έξι εκπαιδευτικοί, και 42,9%, δηλ. τρεις εκπαιδευτικοί.

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης που διεκπεραιώθηκε, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και των διαφορετικών γνωστικών τρόπων μάθησης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,942 > 0,05$ .

### 5.6.2.8. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

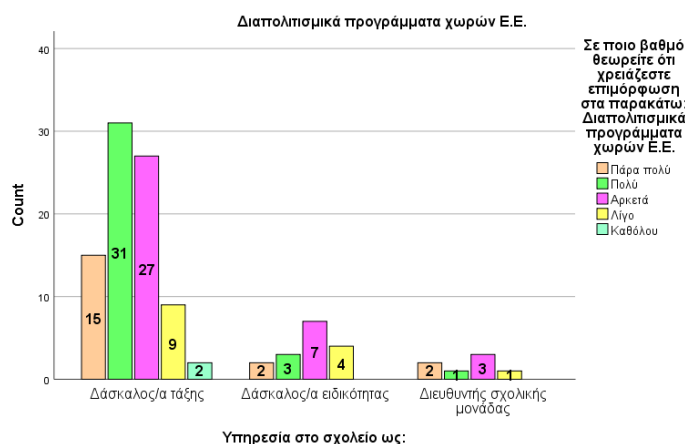


Σχήμα 68 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και υπηρετούν στα σχολεία ως δάσκαλοι τάξης (34,5%, δηλ. 29 άτομα) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στη συνεργασία με τους γονείς και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας, σε ποσοστό 37,5% (έξι στον αριθμό) εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά. Αναφορικά με τους διευθυντές σχολικής μονάδας, οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις αυτών είναι «πολύ» και «λίγο», με ποσοστό 28,6%, δηλαδή δύο άτομα υπέρ κάθε άποψης.

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,176 > 0,05$ .

### 5.6.2.9. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

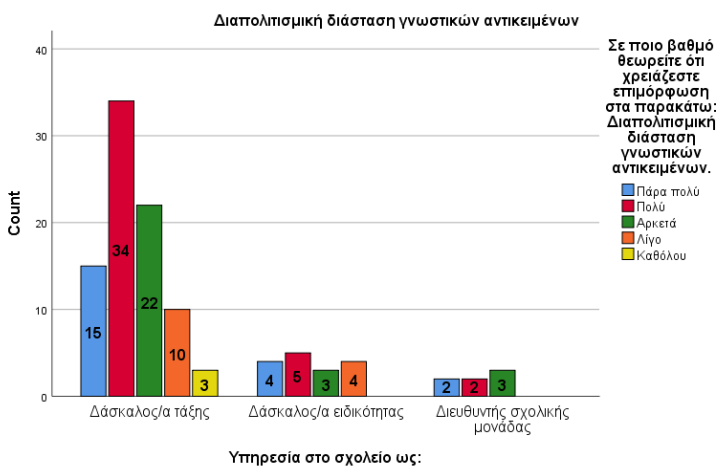


Σχήμα 69 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, οι 31 δάσκαλοι τάξης (36,9%) θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στα διαπολιτισμικά προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται ως δάσκαλοι ειδικότητας και διευθυντές στις σχολικές μονάδες εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στο παρόν αντικείμενο, με ποσοστό 43,8% και 42,9%, και ακριβή αριθμό επτά και τρεις εκπαιδευτικούς αντίστοιχα.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και των διαπολιτισμικών προγραμμάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,629 > 0,05$ .

### 5.6.2.10. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

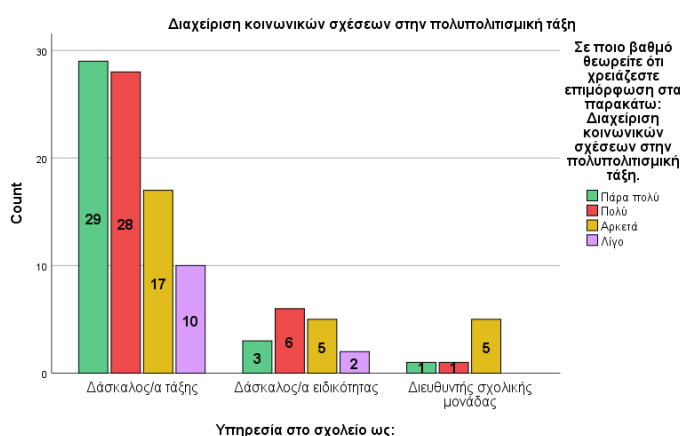


Σχήμα 70 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

Η πλειονότητα των δασκάλων τάξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα, με ποσοστό 40,5%, δηλ. 34 εκπαιδευτικούς, δηλώνει ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαπολιτισμική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων. Οι πέντε εκπαιδευτικοί ειδικότητας (31,3%), συμμετέχοντες στην έρευνα, θεωρούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν επίσης πολύ στην παραπάνω ενότητα και οι διευθυντές, κατά 42,9% (τρία άτομα), πιστεύουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά.

Σε συνέχεια της ανάλυσης, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της διαπολιτισμικής διάστασης των γνωστικών αντικειμένων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,671 > 0,05$ .

### 5.6.2.11. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

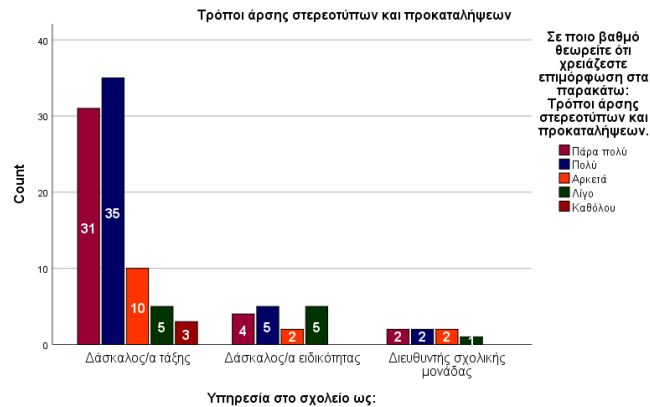


Σχήμα 71 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

Όπως διαφαίνεται και στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των δασκάλων τάξης, με ποσοστό 34,5% (29 άτομα) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πάρα πολύ στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη. Όσον αφορά στους έξι εκπαιδευτικούς ειδικότητας, με ποσοστό 37,5%, αυτοί εκτιμούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στο παρόν αντικείμενο. Τέλος, αναφορικά με τους διευθυντές, αυτοί δηλώνουν, σε ποσοστό 71,4% (5 άτομα), ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στη διαχείριση των εν λόγω κοινωνικών σχέσεων.

Ύστερα από στατιστική ανάλυση, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, αφού  $\text{Chi-Square}=0,108 > 0,05$ .

### 5.6.2.12. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

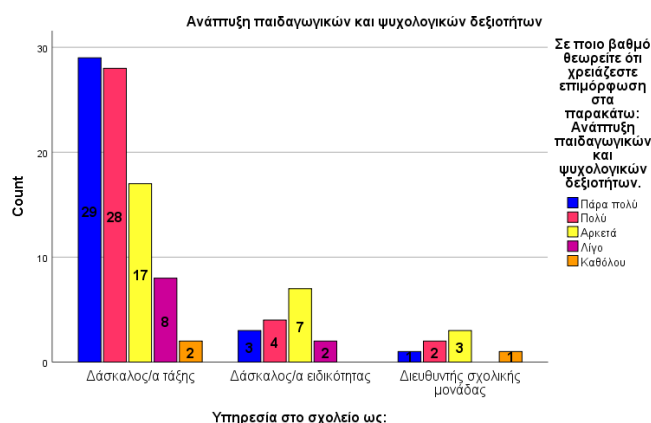


Σχήμα 72 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία ως δάσκαλοι τάξης (41,7%-35 άτομα) θεωρεί ότι χρειάζεται την επιμόρφωση στους τρόπους άρσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων πολύ. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας θεωρούν, κατά πλειονότητα, είτε ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ είτε λίγο, με ποσοστά των 31,3%, που αντιπροσωπεύουν πέντε εκπαιδευτικοί σε κάθε περίπτωση. Όσον αφορά στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι πλειοψηφικές απαντήσεις του 28,6% ισοβαθμίζουν στις ακόλουθες επιλογές: «πάρα πολύ», «πολύ» και «αρκετά», με δύο άτομα να υποστηρίζουν την καθεμία.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και των τρόπων άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,156 > 0,05$ .

### 5.6.2.13. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων

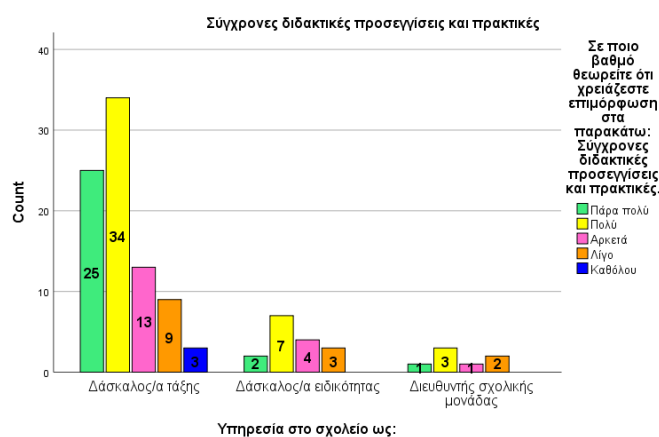


Σχήμα 73 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και εργάζονται στις σχολικές μονάδες ως δάσκαλοι τάξης θεωρεί, σε ποσοστό 34,5%, που αναλογεί σε 29 εκπαιδευτικούς, ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πάρα πολύ στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά στις άλλες κατηγορίες, δηλαδή τους δασκάλους ειδικότητας και τους διευθυντές σχολείων, οι περισσότεροι εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στην καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων, με ποσοστά 43,8%, δηλαδή επτά άτομα και 42,9%, δηλαδή τρία άτομα αντίστοιχα.

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και της ανάπτυξης παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,228 > 0,05$ .

#### 5.6.2.14. Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές



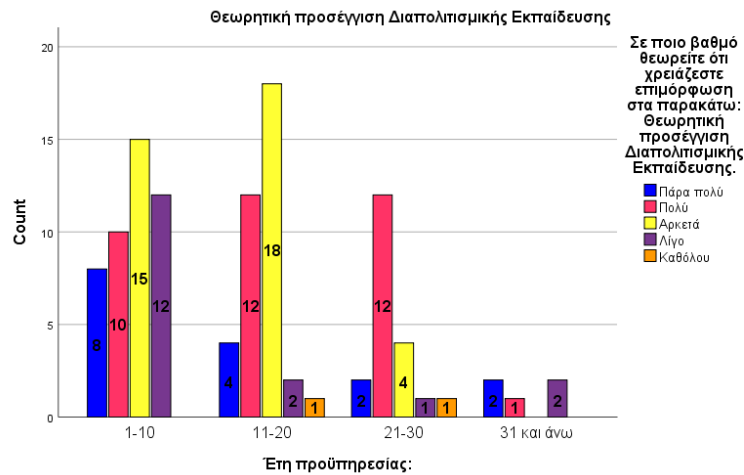
Σχήμα 74 Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές

Όπως φαίνεται παραπάνω, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των τριών κατηγοριών, δηλαδή δασκάλων τάξης, δασκάλων ειδικότητας και διευθυντών σχολικής μονάδας, θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, με ποσοστό 40,5% (34 άτομα), 43,8% (επτά άτομα) και 42,9% (τρία άτομα) αντίστοιχα σε κάθε κατηγορία.

Ως απόρροια της στατιστικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του τύπου υπηρεσίας στο σχολείο και των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,693 > 0,05$ .

### 5.6.3. Έτη προϋπηρεσίας-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

#### 5.6.3.1. Έτη προϋπηρεσίας-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

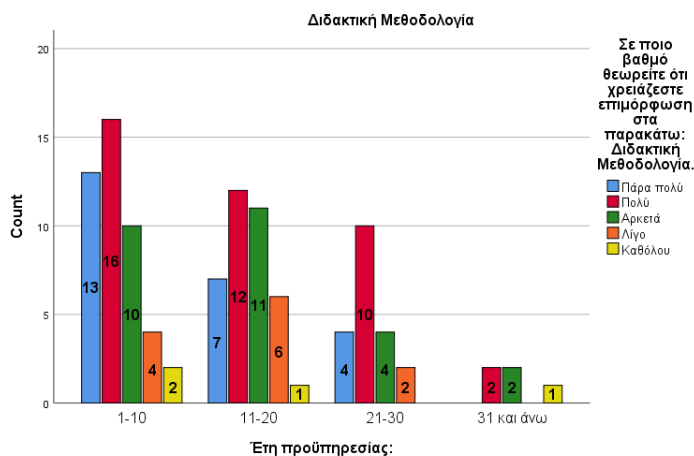


Σχήμα 75 Έτη προϋπηρεσίας-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν από 1 έως 10 χρόνια και 11 έως 20 χρόνια δείχνουν να χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στη θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με ποσοστό 33,3%, δηλ. 15 άτομα, και 48,6%, δηλ. 18 άτομα. Όσοι δουλεύουν 21-30 έτη έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ (60%-12 άτομα), ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 31 χρόνων και άνω χρειάζονται κατά βάση να επιμορφωθούν είτε πάρα πολύ είτε λίγο, με το 40%, δηλ. δύο άτομα, να υποστηρίζουν κάθε επιλογή. Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται και στον πίνακα 25, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα II.

Στον πίνακα 26, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα II, φαίνεται ότι στατιστικά υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της θεωρητικής προσέγγισης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,011 < 0,05$ . Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερη ανάγκη έχουν να επιμορφωθούν στη θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

### 5.6.3.2. Έτη προϋπηρεσίας-Διδακτική Μεθοδολογία

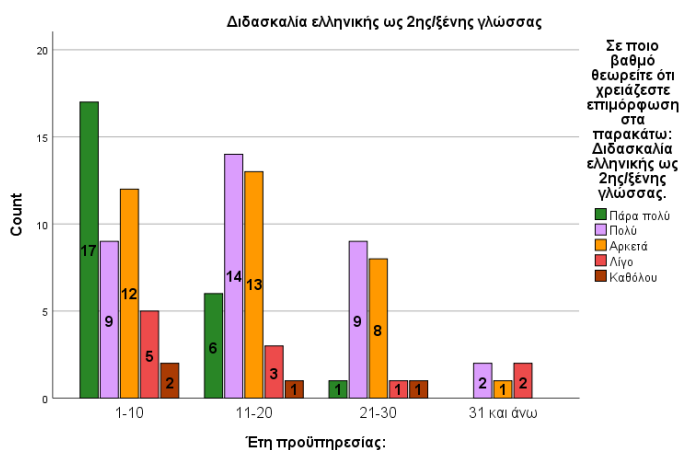


Σχήμα 76 Έτη προϋπηρεσίας-Διδακτική Μεθοδολογία

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 1-10 ετών (35,6%, δηλ. 16 άτομα), 11-20 ετών (32,4%, δηλ. 12 άτομα) και 21-30 ετών (50%, δηλ. 10 άτομα) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στη διδακτική μεθοδολογία. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται 31 χρόνια και άνω, αυτοί έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ και αρκετά, κατά πλειοψηφία του 40%, με δύο άτομα υπέρ κάθε επιλογής.

Σε συνέχεια της ανάλυσης, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της διδακτικής μεθοδολογίας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,568 > 0,05$ .

### 5.6.3.3. Έτη προϋπηρεσίας-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας



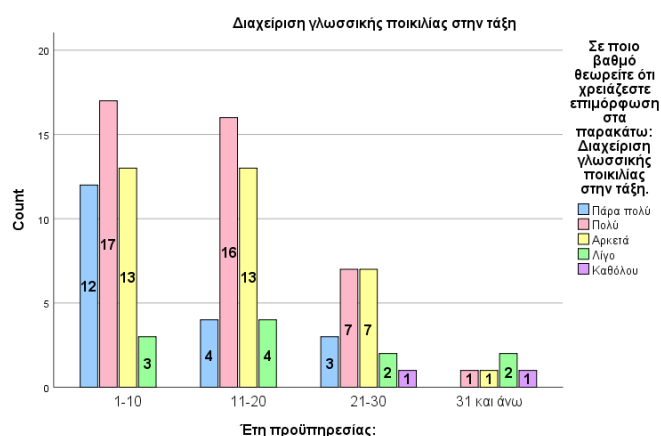
Σχήμα 77 Έτη προϋπηρεσίας-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας



Όπως παρατηρεί κανείς στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται από 1 έως 10 χρόνια (37,8%-17 άτομα) εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πάρα πολύ στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 (37,8%-14 άτομα) και 21-30 χρόνων (45%-εννιά άτομα) θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στο εν λόγω αντικείμενο, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται από 31 χρόνια και πάνω θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν είτε πολύ είτε λίγο, με ποσοστά 40%, δηλ. δύο άτομα ανά άποψη.

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,079 > 0,05$ .

#### 5.6.3.4. Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη



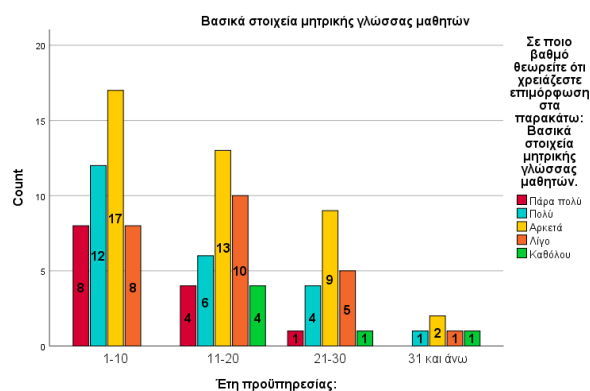
Σχήμα 78 Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 1 έως 10 χρόνων (37,8%-17 άτομα) και 11-20 χρόνων (43,2%-16 άτομα) θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται από 21 έως 30 χρόνια εκτιμούν, κατά 35%, ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ ή αρκετά στην παρούσα ενότητα, με επτά εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν κάθε άποψη, ενώ οι δάσκαλοι με προϋπηρεσία 31 ετών και άνω δηλώνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν λίγο στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας (40%-δύο άτομα).

Στον πίνακα 27, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα II, φαίνεται ότι στατιστικά υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των

εκπαιδευτικών και της διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, αφού  $\text{Chi-Square}=0,043 < 0,05$ . Πιο συγκεκριμένα, όσο λιγότερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερη ανάγκη έχουν να επιμορφωθούν στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας.

### 5.6.3.5. Έτη προϋπηρεσίας-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

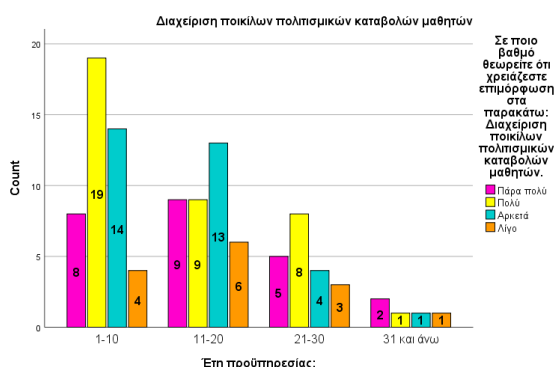


Σχήμα 79 Έτη προϋπηρεσίας-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

Παρατηρώντας το παραπάνω γράφημα, φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, με προϋπηρεσία 1-10 χρόνων, 11-20 χρόνων, 21-30 χρόνων και 31 χρόνων και άνω, θεωρούν, κατά πλειονότητα, ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Τα ποσοστά κάθε κατηγορίας είναι 37,8%, δηλ. 17 άτομα, 35,1%, δηλ. 13 άτομα, 45%, δηλ. 9 άτομα, και 40%, δηλ. δύο άτομα, αντίστοιχα.

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των βασικών στοιχείων της μητρικής γλώσσας των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,520 > 0,05$ .

### 5.6.3.6. Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

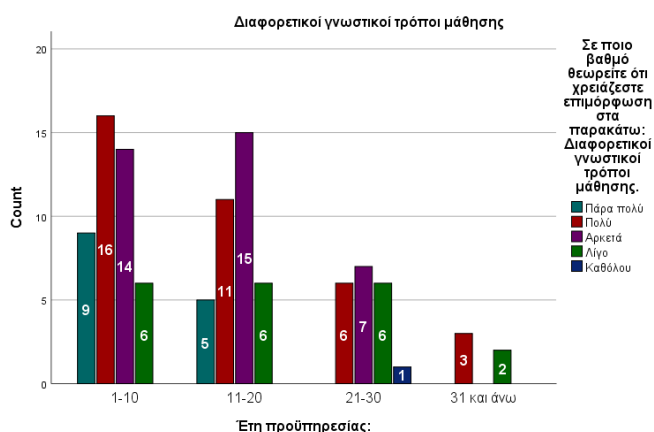


Σχήμα 80 Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και εργάζονται 1-10 χρόνια στις σχολικές μονάδες θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση των διαφόρων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών (42,2%-19 άτομα), όπως επίσης, όσοι δουλεύουν 21-30 χρόνια (40%-οχτώ άτομα). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 ετών έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στον εν λόγω αντικείμενο (35,1%-13 άτομα), ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί από 31 χρόνια και πάνω δηλώνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ στη διαχείριση των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών, σε ποσοστό 40%, που αντιπροσωπεύουν δύο εκπαιδευτικοί.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της διαχείρισης των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,749 > 0,05$ .

### 5.6.3.7. Έτη προϋπηρεσίας-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

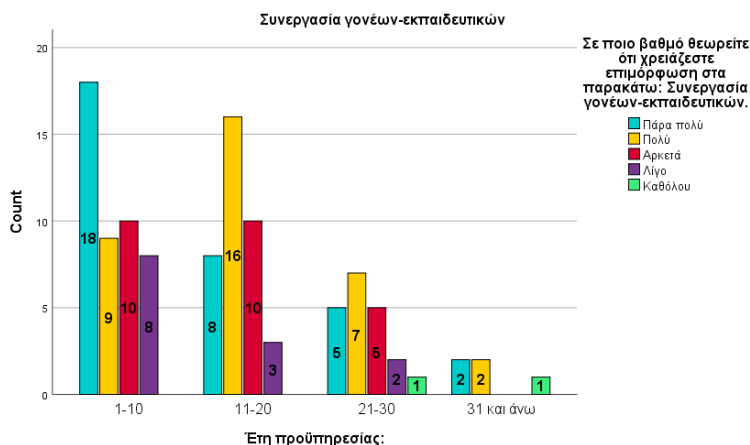


Σχήμα 81 Έτη προϋπηρεσίας-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

Όπως φαίνεται στο γράφημα 81, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία 1 έως 10 χρόνια θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στους διαφορετικούς γνωστικούς τρόπους μάθησης (35,6%, δηλ. 16 άτομα), ενώ οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται από 11 έως 20 και από 21 έως 30 έτη εκτιμούν, κατά 40,5% (15 άτομα) και 35% (εφτά άτομα), ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στο εν λόγω αντικείμενο. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 31 ετών και άνω, αυτοί χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στους διαφορετικούς γνωστικούς τρόπους μάθησης (60%, δηλ. τρεις εκπαιδευτικοί).

Ύστερα από τη στατιστική ανάλυση που διεκπεραιώθηκε, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των διαφορετικών γνωστικών τρόπων μάθησης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,178 > 0,05$ .

### 5.6.3.8. Έτη προϋπηρεσίας-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

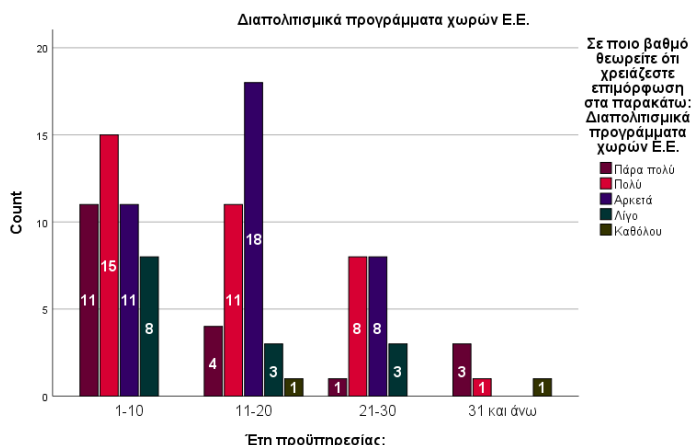


Σχήμα 82 Έτη προϋπηρεσίας-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται από 1 έως 10 χρόνια και έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πάρα πολύ στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (40%-18 άτομα). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 11-20 και 21-30 χρόνια, η πλειονότητά τους χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στο εν λόγω αντικείμενο, με ποσοστά 43,2%, δηλ. 16 εκπαιδευτικούς, και 35%, δηλ. 7 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσίας 31 ετών και άνω έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν, κατά βάση είτε πάρα πολύ είτε πολύ, σε ποσοστό 40%, ε δύο εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν την κάθε άποψη.

Στον πίνακα 28, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα II, φαίνεται ότι στατιστικά υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,044 < 0,05$ . Πιο συγκεκριμένα, όσο λιγότερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερη ανάγκη έχουν να επιμορφωθούν στη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.

### 5.6.3.9. Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

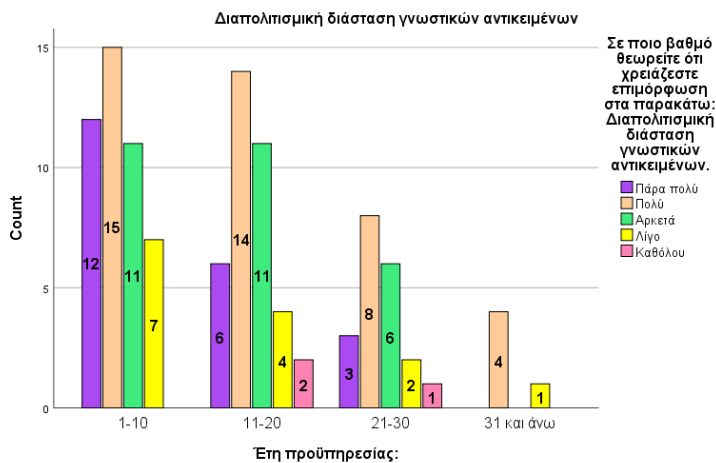


Σχήμα 83 Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται 1-10 χρόνια χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στα διαπολιτισμικά προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (33,3%-15 άτομα), ενώ όσοι έχουν προϋπηρεσία 11-20 χρόνια χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά (48,6%-18 άτομα). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 21-30 ετών, στην πλειονότητά τους (40%) έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ ή αρκετά στην παρούσα ενότητα, με οχτώ άτομα να εκφράζουν κάθε άποψη. Τέλος, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται 31 χρόνια και άνω, οι περισσότεροι θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ στα διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (60%, δηλ. τρία άτομα).

Στον πίνακα 29, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα ΙΙ, φαίνεται ότι στατιστικά υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των διαπολιτισμικών προγραμμάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,007<0,05$ . Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερη ανάγκη έχουν να επιμορφωθούν στα διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

### 5.6.3.10. Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

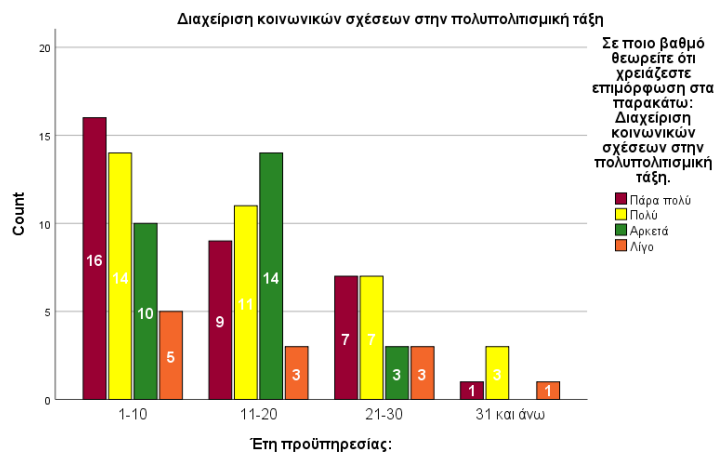


Σχήμα 84 Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

Η πλειονότητα όλων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανεξαρτήτως των χρόνων προϋπηρεσίας τους θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαπολιτισμική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων, με τα ποσοστά κάθε κατηγορίας να είναι με τη σειρά 33,3%, δηλ. 15 εκπαιδευτικοί, 37,8%, δηλ. 14 εκπαιδευτικοί, 40%, δηλ. 8 εκπαιδευτικοί και 80%, δηλ. τέσσερις εκπαιδευτικοί.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της διαπολιτισμικής διάστασης των γνωστικών αντικειμένων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,607 > 0,05$ .

### 5.6.3.11. Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

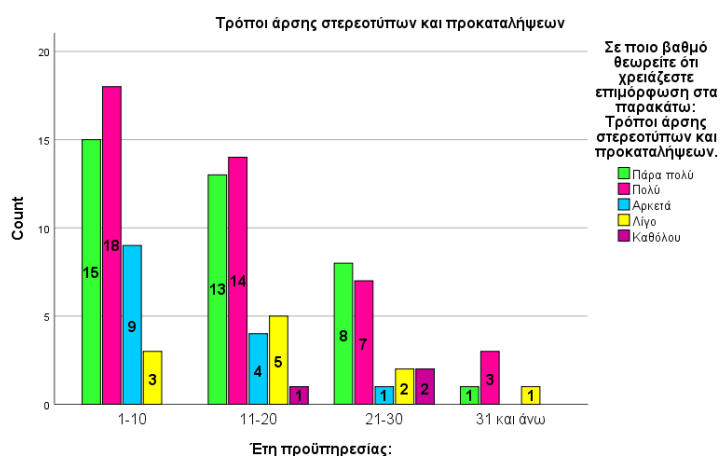


Σχήμα 85 Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται 1 έως 10 χρόνια εκτιμούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη (35,6%-16 άτομα). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 11-20 χρόνια, με ποσοστό 37,8%, δηλ. 14 άτομα, θεωρούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά στην εν λόγω ενότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσίας 21-30 χρόνων θεωρούν, κατά 35% σε κάθε περίπτωση (δηλ. επτά άτομα), ότι είτε έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πάρα πολύ είτε πολύ. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται 31 χρόνια και άνω, η πλειονότητά τους χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη (60%-τρία άτομα).

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της διαχείρισης κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, αφού  $\text{Chi-Square}=0,540 > 0,05$ .

### 5.6.3.12. Έτη προϋπηρεσίας-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

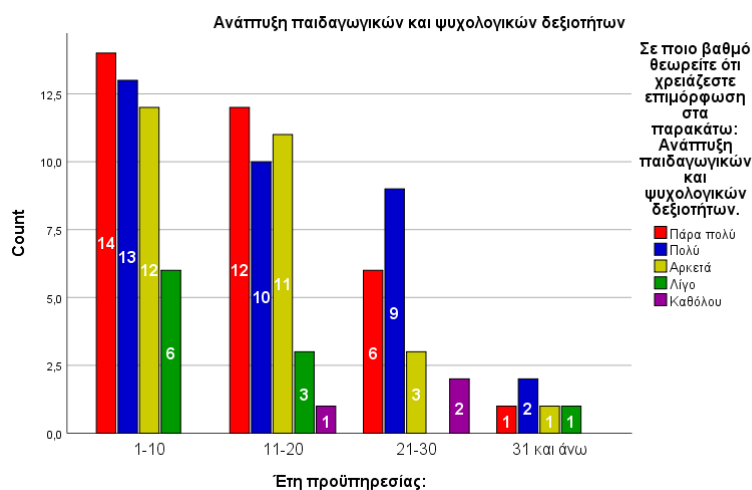


**Σχήμα 86 Έτη προϋπηρεσίας-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από το πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχουν, θεωρούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στους τρόπους άρσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Τα ποσοστά της πλειονότητας κάθε κατηγορίας είναι με τη σειρά τα ακόλουθα: 40%, δηλ. 18 εκπαιδευτικοί, 37,8%, δηλ. 14 εκπαιδευτικοί, 40%, δηλ. οχτώ εκπαιδευτικοί, και 60%, δηλ. τρεις εκπαιδευτικοί.

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των τρόπων άρσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,519 > 0,05$ .

### 5.6.3.13. Έτη προϋπηρεσίας-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων



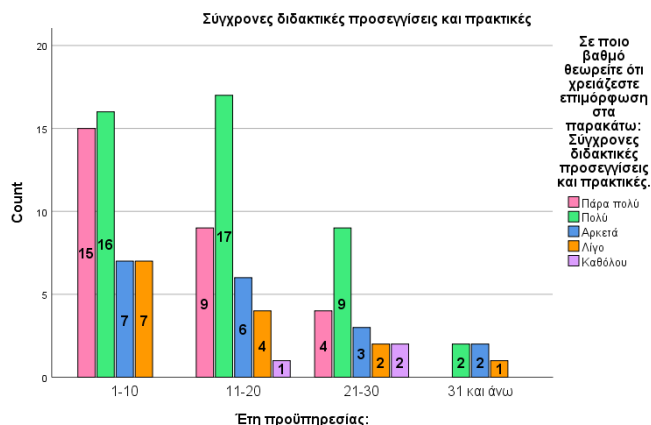
**Σχήμα 87 Έτη προϋπηρεσίας-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων**

Όπως παρατηρεί κανείς στο παραπάνω γράφημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται 1-10 και 11-20 χρόνια εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πάρα πολύ στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, με ποσοστά 31,1%, δηλ. 14 άτομα, και 32,4%, δηλ. 12 άτομα. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς προϋπηρεσίας 21-30 ετών και 31 ετών και άνω, αυτοί χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στο εν λόγω αντικείμενο, με ποσοστά 45%, δηλ. 9 άτομα, και 40%, δηλ. δύο άτομα, αντίστοιχα.

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της ανάπτυξης παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,492 > 0,05$ .



### 5.6.3.14. Έτη προϋπηρεσίας-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές



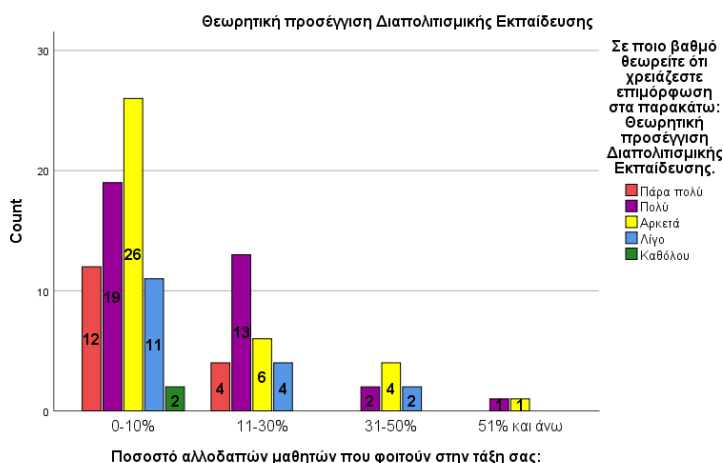
Σχήμα 88 Έτη προϋπηρεσίας-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 1-10, 11-20 και 21-30 χρόνια θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, με ποσοστά 35,6% (16 άτομα), 45,9% (17 άτομα) και 45% (9 άτομα) αντίστοιχα. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται από 31 έτη και άνω, οι περισσότεροι εκτιμούν είτε ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ είτε αρκετά, με δύο εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν κάθε άποψη (40%).

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης, αποδεικνύεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,562 > 0,05$ .

### 5.6.4. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Βαθμός επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

#### 5.6.4.1. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

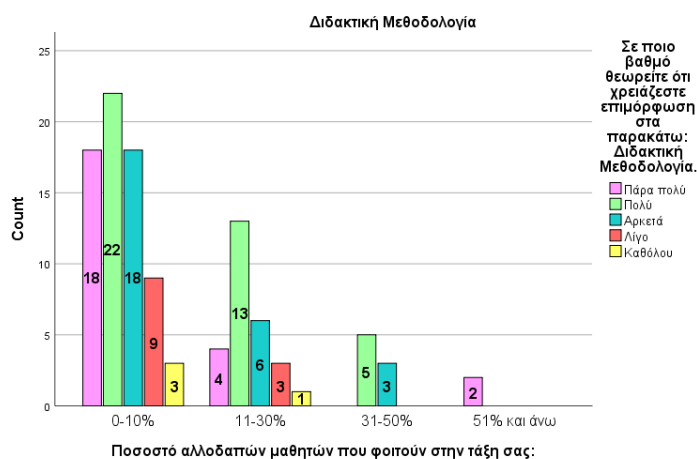


Σχήμα 89 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, στων οποίων την τάξη οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν αντιπροσωπεύουν ένα ποσοστό 0-10%, θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στη θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (37,1%-26 άτομα). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, που το 11-30% της τάξης τους είναι αλλοδαποί μαθητές, έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στον εν λόγω αντικείμενο (48,1%-13 άτομα), ενώ όσοι έχουν στην τάξη τους σε ποσοστό 31-50% αλλοδαπούς μαθητές έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά (50%-τέσσερα άτομα). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, στων οποίων την τάξη οι μισοί και παραπάνω μαθητές που φοιτούν είναι αλλοδαποί, αυτοί χρειάζεται είτε να επιμορφωθούν πολύ είτε αρκετά, με τις απόψεις να μοιράζονται σε 50% και 50% και έναν εκπαιδευτικό σε καθεμία. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται οι αριθμοί στον πίνακα 30 (Παράρτημα II).

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της θεωρητικής προσέγγισης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,744 > 0,05$ .

#### 5.6.4.2. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδακτική Μεθοδολογία

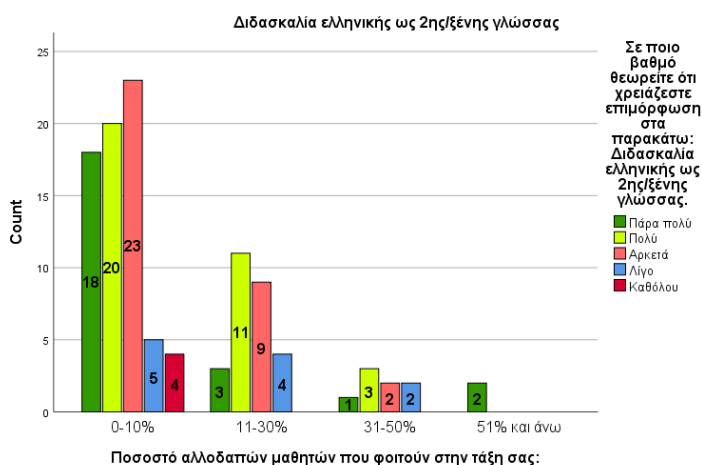


Σχήμα 90 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδακτική Μεθοδολογία

Όπως φαίνεται στο γράφημα παραπάνω, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, στων οποίων την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 0-10%, 11-30% και 31-50%, θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διδακτική μεθοδολογία, με ποσοστά 31,4% (22 άτομα), 48,1% (13 άτομα) και 62,5% (5 άτομα) αντίστοιχα. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη τους είναι αλλοδαποί, αυτοί έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πάρα πολύ στην εν λόγω ενότητα, με τους δύο εκπαιδευτικούς να συμφωνούν, λοιπόν, απόλυτα (100%).

Ύστερα από στατιστική ανάλυση, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της διδακτικής μεθοδολογίας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,264 > 0,05$ .

### 5.6.4.3. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας

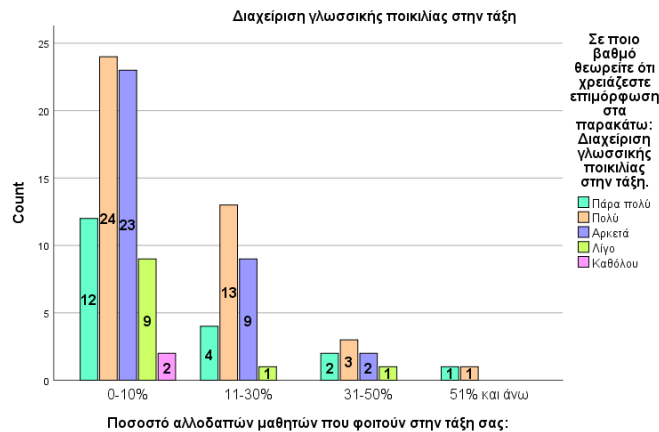


Σχήμα 91 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν στην τάξη τους αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 0-10% δηλώνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (32,9%, δηλ. 23 άτομα). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, στον οποίων την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 11-30% και 31-50%, αυτοί εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στην εν παρούσα ενότητα, με ποσοστά 40,7% (11 άτομα) και 37,5% (τρία άτομα). Τέλος, οι δύο εκπαιδευτικοί (100%), που οι μαθητές τους είναι πάνω από τους μισούς αλλοδαποί, θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αφού  $\text{Chi-Square}=0,229 > 0,05$ .

#### 5.6.4.4. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

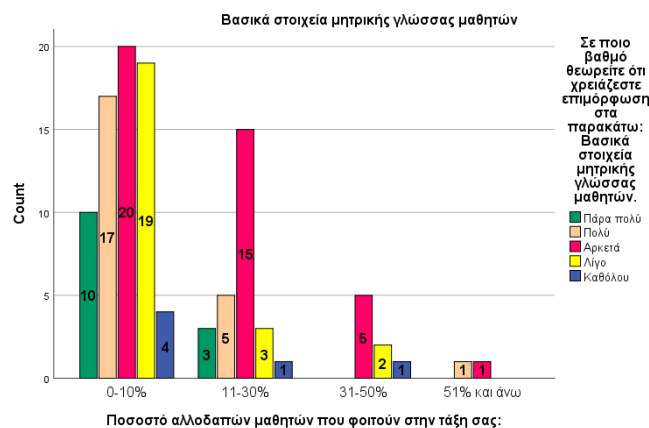


Σχήμα 92 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, στων οποίων την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 0-10%, 11-30% και 31-50%, θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, με ποσοστά 34,3%, δηλ. 24 άτομα, 48,1%, δηλ. 13 άτομα, και 37,5%, δηλ. τρία άτομα, αντίστοιχα. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν στην τάξη τους αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 51% και άνω, δηλώνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ ή λίγο (50%, δηλ ένας εκπαιδευτικός για κάθε επιλογή).

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, αφού  $\text{Chi-Square}=0,901 > 0,05$ .

#### 5.6.4.5. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

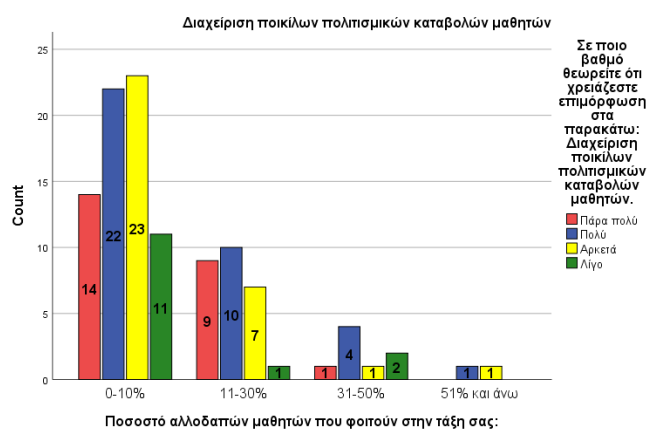


Σχήμα 93 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών

Όπως μπορεί να διακρίνει κανείς στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, στον οποίον την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστά 0-10%, 11-30% και 31-50%, θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στα βασικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας των εν λόγω μαθητών, με τα ποσοστά να ανέρχονται αντίστοιχα σε 28,6% (20 εκπαιδευτικούς), 55,6% (15 άτομα) και 62,5% (πέντε εκπαιδευτικούς). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν στην τάξη τους ξεπερνούν το 50%, έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν είτε πολύ είτε αρκετά στην παρούσα ενότητα (50%-δηλ. ένα άτομο υποστηρίζει κάθε άποψη).

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και των βασικών στοιχείων της μητρικής γλώσσας των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,359 > 0,05$ .

#### 5.6.4.6. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

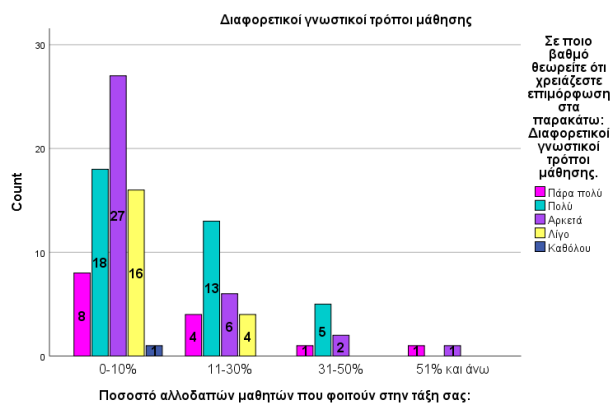


Σχήμα 94 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (23 στον αριθμό-32,9%), στον οποίον την τάξη φοιτά ένα ποσοστό 0-10% αλλοδαπών μαθητών, θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν αρκετά στη διαχείριση των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους μαθητές, εκ των οποίων το 11-30% ή 31-50% είναι αλλοδαποί, έχουν την ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στο παραπάνω αντικείμενο, με ποσοστά 37% (10 άτομα) και 50% (τέσσερα άτομα). Όσον αφορά στους δυο εκπαιδευτικούς, στον οποίον την τάξη οι αλλοδαποί μαθητές είναι πάνω από τους μισούς, ο ένας εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πολύ (50%) και ο άλλος αρκετά (50%).

Σε συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της διαχείρισης των ποικίλων πολιτισμικών καταβολών των μαθητών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,525>0,05$ .

#### 5.6.4.7. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

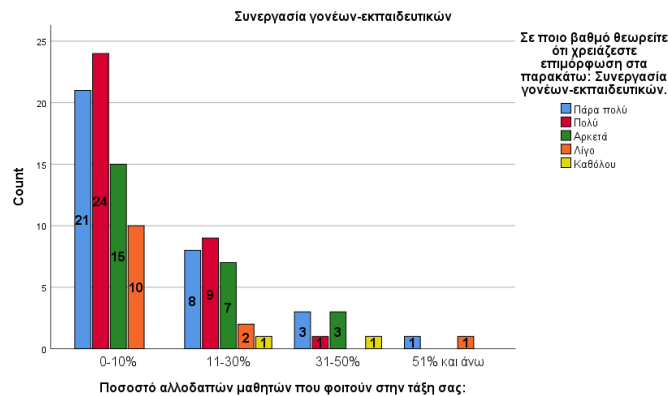


Σχήμα 95 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν στην τάξη τους αλλοδαπούς μαθητές που αντιπροσωπεύουν το 0-10% του συνόλου της τάξης, εκτιμά ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στους διαφορετικούς γνωστικούς τρόπους μάθησης (38,6%-27 εκπαιδευτικοί). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, στον οποίων την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 11-30% και 31-50%, δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ, με ποσοστά 48,1%, δηλ. 13 άτομα, και 62,5%, δηλ. 5 άτομα, αντιστοίχως. Τέλος, οι δύο εκπαιδευτικοί που η τάξη τους έχει πάνω από τους μισούς μαθητές αλλοδαπούς, πιστεύουν ότι είτε χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ (50%) είτε αρκετά (50%).

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και των διαφορετικών γνωστικών τρόπων μάθησης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,362>0,05$ .

#### 5.6.4.8. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

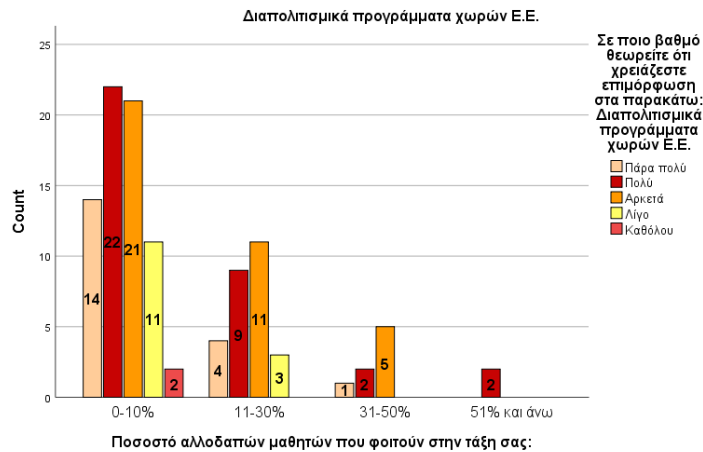


Σχήμα 96 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

Όπως μπορεί να διακρίνει κανείς στο παραπάνω γράφημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, στων οποίων την τάξη οι αλλοδαποί φοιτούντες μαθητές αντιπροσωπεύουν το 0-10% ή 11-30% του πληθυσμού αυτής, θεωρεί ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πολύ στη συνεργασία με τους γονείς, σε ποσοστά 34,3% (24 άτομα) και 33,3% (εννέα άτομα). Όσον αφορά στις τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 31-50%, οι διδάσκοντες σε αυτές εκτιμούν, κατά βάση, είτε ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πάρα πολύ (37,5%-τρία άτομα) είτε αρκετά στο αντικείμενο (37,5%-τρία άτομα), ενώ οι εκπαιδευτικοί τάξεων με αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 51% και άνω δηλώνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν είτε πάρα πολύ (50%-ένας εκπαιδευτικός) είτε λίγο στη συνεργασία με τους γονείς (50%-ένας εκπαιδευτικός).

Με τη στατιστική ανάλυση που έγινε, φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,287 > 0,05$ .

### 5.6.4.9. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.



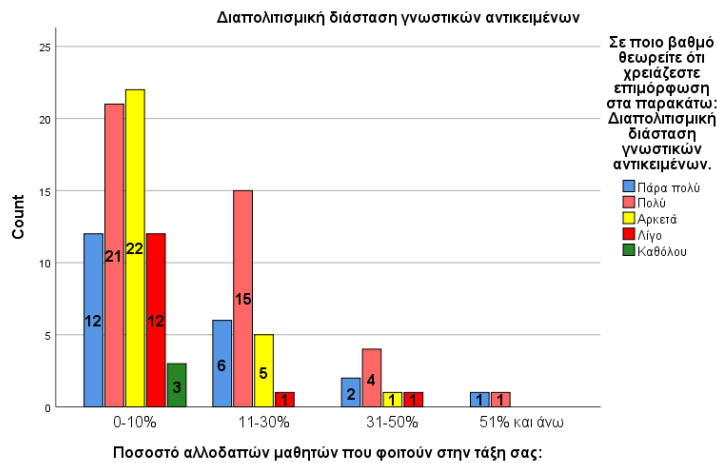
Σχήμα 97 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (31,4%, δηλ. 22 στον αριθμό), στον οποίων την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 0-10%, θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στα διαπολιτισμικά προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους σε ποσοστό 11-30% και 31-50%, εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί αρκετά στην εν λόγω ενότητα, σε ποσοστά 40,7% (11 εκπαιδευτικοί) και 62,5% (πέντα εκπαιδευτικοί), ενώ οι διδάσκοντες, που έχουν στην τάξη αλλοδαπούς μαθητές που αντιπροσωπεύουν το 51% και άνω της τάξης, δηλώνουν ότι χρειάζονται πολύ την παρούσα επιμόρφωση (100%-δύο εκπαιδευτικοί).

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και των διαπολιτισμικών προγραμμάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού  $\text{Chi-Square}=0,634 > 0,05$ .



#### 5.6.4.10. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

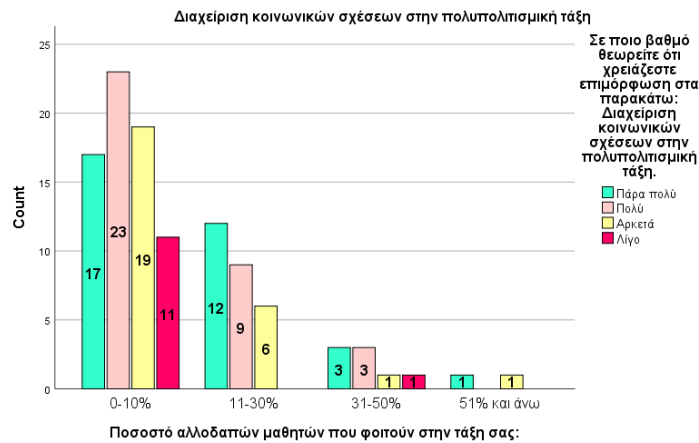


Σχήμα 98 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων

Όπως παρατηρείται στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (31,4%-22 άτομα), στον οποίων την τάξη οι αλλοδαποί μαθητές αντιπροσωπεύουν ένα ποσοστό 0-10%, θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά στη διαπολιτισμική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, που έχουν αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 11-30% και 31-50%, οι περισσότεροι εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφθούν πολύ στην εν λόγω ενότητα, με ποσοστά 55,6% (15 άτομα) και 50% (τέσσερα άτομα). Τέλος, οι δύο εκπαιδευτικοί, στον οποίων την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 51% και άνω, θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφθούν είτε πολύ (50%) είτε πάρα πολύ στη διαπολιτισμική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων (50%).

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της διαπολιτισμικής διάστασης των γνωστικών αντικειμένων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,440 > 0,05$ .

### 5.6.4.11. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

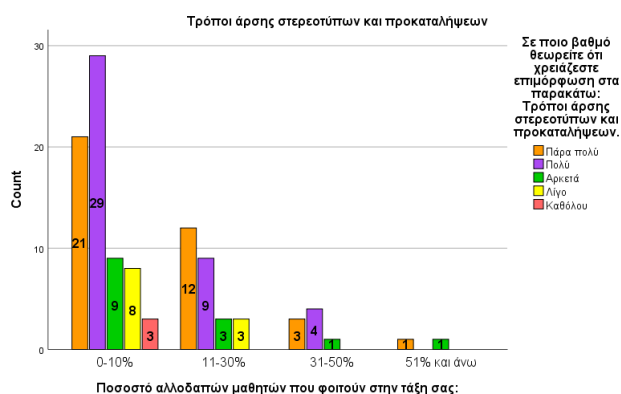


Σχήμα 99 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη

Όπως φαίνεται παραπάνω, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα και έχουν ποσοστό αλλοδαπών μαθητών 0-10% στην τάξη τους (32,9%-23 άτομα) θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, στους οποίους την τάξη οι αλλοδαποί μαθητές φοιτούν σε ποσοστό 11-30%, εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πάρα πολύ στην εν λόγω ενότητα, με ποσοστό 44,4%, δηλ. 12 άτομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί, με ποσοστό αλλοδαπών μαθητών 31-50%, εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν είτε πάρα πολύ είτε πολύ, με ποσοστό 37,5% για κάθε άποψη και τρεις εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, που έχουν στην τάξη τους αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό που ξεπερνά το 50% του πληθυσμού της τάξης, ο ένας δηλώνει ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πάρα πολύ (50%-ένας εκπαιδευτικός) και ο άλλος αρκετά στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη (50%-ένας εκπαιδευτικός).

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, αφού  $\text{Chi-Square}=0,402 > 0,05$ .

### 5.6.4.12. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

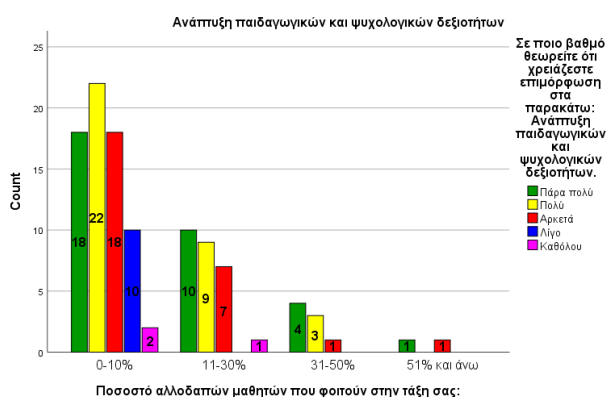


Σχήμα 100 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (41,4%-29 άτομα) που έχουν στην τάξη τους αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 0-10% θεωρεί ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ στους τρόπους άρσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στον οποίον την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 11-30% και 31-50%, εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα, με ποσοστά 44,4% (12 άτομα) και 50% (τέσσερα άτομα). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς με αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 51% και άνω, αυτοί χρειάζεται να επιμορφωθούν είτε πάρα πολύ (50%-ένας εκπαιδευτικός) είτε αρκετά στους τρόπους άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων (50%-ένας εκπαιδευτικός).

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και των τρόπων άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,817 > 0,05$ .

### 5.6.4.13. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων

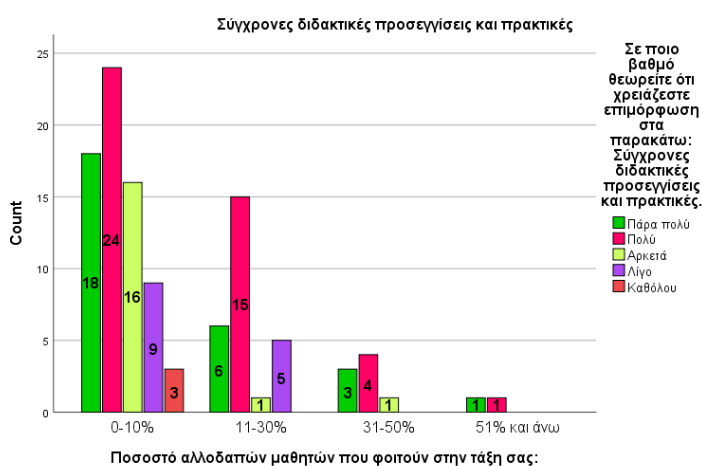


Σχήμα 101 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων 168

Όπως παρατηρεί κανείς στο παραπάνω σχήμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (31,4%-22 εκπαιδευτικοί), στον οποίων την τάξη οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν αντιπροσωπεύουν ένα ποσοστό 0-10%, εκτιμά ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί πολύ στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, με αλλοδαπούς μαθητές σε ποσοστό 11-30% και 31-50%, αυτοί θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ στην παρούσα ενότητα, με ποσοστά 37% (10 άτομα) και 50% (τέσσερα άτομα). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στις τάξεις των οποίων φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 51% και άνω, δηλώνουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πάρα πολύ (50%-ένας εκπαιδευτικός) ή αρκετά στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων (50%-ένας εκπαιδευτικός).

Φαίνεται ότι στατιστικά δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και της ανάπτυξης των παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, αφού  $\text{Chi-Square}=0,658 > 0,05$ .

#### 5.6.4.14. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές



Σχήμα 102 Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη-Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στον οποίων την τάξη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 0-10%, 11-30% και 31-50%, θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν πολύ στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, με ποσοστά 34,3%, δηλ. 24 εκπαιδευτικούς, 55,6%, δηλ. 15 εκπαιδευτικούς, και 50%, δηλ. τέσσερις εκπαιδευτικούς. Οι δυο εκπαιδευτικοί, που πάνω από τους μισούς μαθητές στην τάξη τους είναι αλλοδαποί, δηλώνουν ότι

έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν πάρα πολύ (50%-ένας εκπαιδευτικός) και πολύ στην εν λόγω ενότητα (50%-ένας εκπαιδευτικός).

Στατιστικά φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, αφού  $\text{Chi-Square}=0,482 > 0,05$ .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο εν λόγω κεφάλαιο, θα γίνει μια παρουσίαση των συμπερασμάτων που διεξάγονται από την έρευνα και θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. Παράλληλα θα γίνει μια προσπάθεια σύγκρισης των ευρημάτων με τα αντίστοιχα συμπεράσματα άλλων σχετικών ερευνών, όπως της κ. Σπανού (Εύβοια, 2017), της κ. Κουτσού (Βέροια, 2012) και της κ. Γκανέτσου (Αθήνα, 2006). Επίσης, θα προταθούν κάποιες ιδέες για περαιτέρω έρευνα και μελλοντική διερεύνηση του θέματος της εργασίας, οι οποίες προέκυψαν από την ανάλυση των συμπερασμάτων.

### 6.1. Συμπεράσματα

Αρχικά, σκιαγραφώντας το προφίλ των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, παρατηρείται ότι η πλειονότητα είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ηλικίας έως 35 ετών, απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και υπηρετούν στο σχολείο ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα δάσκαλοι τάξης. Παρόμοια αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο, λαμβάνουμε και από τις σχετικές έρευνες της Σπανού (2017), της Κουτσού (2012) και της Γκανέτσου (2006), γεγονός που μας επιβεβαιώνει τη γυναικοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος, ενώ η Σπανού συμφωνεί και ως προς την πλειονότητα των δασκάλων τάξης. Όσον αφορά στην πιο δημοφιλή ηλικιακή κατηγορία, το δείγμα της έρευνας της Γκανέτσου (2006) είναι κοντά στο δείγμα της παρούσης έρευνας, με ηλικία 31-45 ετών, ενώ τα αποτελέσματα των ερευνών των Σπανού (2017) και Κουτσού (2012) δίνουν ως συνήθεις τις ηλικιακές ομάδες 31-45 και 46-56. Αυτή η διαφοροποίηση ως προς την ηλικία μπορεί να οφείλεται στην ηλεκτρονική χορήγηση πολλών ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας, που πιθανόν έχει απήχηση σε νεότερα άτομα.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το σχολείο υπηρεσίας είναι πολυθέσιο και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από ένα έως 10 χρόνια. Σε αυτό το σημείο, τα συμπεράσματα των άλλων ερευνών διαφέρουν, καθώς από τις έρευνες των Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006), φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εργάζεται 11-20 ή 21-30 χρόνια σε σχολεία. Στην εν λόγω έρευνα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ οι περισσότεροι των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι διπλωμάτων ξένων γλωσσών

και από αυτούς σχεδόν όλοι έχουν πτυχίο στα αγγλικά. Οι έρευνες των Σπανού (2017), Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006) φαίνεται να οδηγούνται στα ίδια αποτελέσματα αναφορικά με τις ξένες γλώσσες, ενώ αναφορικά με προηγούμενες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, δείχνουν ότι οι τελευταίοι έχουν κυρίως επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων, γεγονός που αποδεικνύει την σταδιακή αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση με την πάροδο του χρόνου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της προκείμενης έρευνας, συμπεραίνουμε ότι στις τάξεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 0-10%, ενώ πολλοί δηλώνουν ότι δεν φοιτούν πρόσφυγες στην τάξη τους και ότι δεν έχουν αναλάβει μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.). Στην έρευνα των Σπανού (2017) και Κουτσού (2012), επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναλάβει, κατά πλειοψηφία, μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας και το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη είναι, επίσης, 0-10%, ενώ στην έρευνα της Γκανέτσου (2006), διαφοροποιείται στο 10-20%. Αναφορικά με τη φοίτηση προσφύγων στην τάξη, η έρευνά της έδειξε ότι αυτή δεν υφίσταται για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, όπως ακριβώς έδειξε και η παρούσα έρευνα.

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αυτά απαντώνται μέσα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρουσιάζονται ακολούθως. Όσον αφορά στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι επαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, συμπεραίνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι λίγο ενημερωμένοι (σε πεντάβαθμη κλίμακα: Πάρα πολύ-Πολύ-Λίγο-Πολύ λίγο-Καθόλου) σε αυτά και φαίνεται η ενημέρωση αυτή να προέρχεται κατά βάση από το διαδίκτυο και τα σχετικά βιβλία και κατόπιν από τις σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό). Ανάλογα συμπεράσματα εξήχθησαν και από τις έρευνες των Σπανού (2017), Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006), όσον αφορά στις κύριες πηγές ενημέρωσης, ενώ ο βαθμός ενημέρωσης χαρακτηρίστηκε ως «μέτρια» από τις δύο πρώτες και «λίγο» από την έρευνα της Γκανέτσου (2006). Δεδομένου του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολείων, τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι τα επιθυμητά αναφορικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι πηγές ενημέρωσης είναι κυρίως διαδικτυακές και από βιβλία, τα

οποία μπορεί να μην καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, συγκριτικά με την παλαιότερη έρευνα της Γκανέτσου (2006), φαίνεται να έχει αυξηθεί λίγο ο βαθμός ενημέρωσης στις επόμενες ερευνητικές διαδικασίες.

Επιπλέον, στην προκείμενη έρευνα, σχετικά με τη σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αρκετά ενημερωμένοι, ερωτώμενοι κατά πόσο συμφωνούν με τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (βλ. κεφάλαιο 2) και απαντώντας σε πεντάβαθμη κλίμακα (Συμφωνώ απόλυτα-Συμφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Διαφωνώ-Διαφωνώ απόλυτα). Πιο συγκεκριμένα, στα ερωτήματα αν η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει εκπαίδευση για ενσυναίσθηση και εκπαίδευση για αλληλεγγύη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν, ενώ στα ερωτήματα αν σημαίνει εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα, απάντησαν, κατά πλειοψηφία, ότι συμφωνούν απόλυτα. Ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα συλλέχθηκαν και από την έρευνα της Σπανού (2017), κάτι που ενισχύει την άποψη περί σχετικής ενημερότητας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;», συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα είναι μέτρια. Στις έρευνες των Σπανού (2017), Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006), συμπεραίνεται ότι η προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών είναι προβληματική· ωστόσο, φαίνεται ότι δεν υπήρχε η επιλογή «μέτρια» στα εν λόγω ερωτηματολόγια, οπότε δεν είναι σαφές κατά πόσον διαφέρουν τελικά τα αποτελέσματα αυτά σε σύγκριση με της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την προσαρμογή ως πολύ επιτυχή και συγκεκριμένα μόνο ένας στην παρούσα έρευνα, γεγονός που αποδεικνύει την προβληματικότητα του θέματος αυτού. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως ευχαριστημένοι ή είναι δυσαρεστημένοι από τα μέτρα διευκόλυνσης της προσαρμογής των μαθητών αυτών.



Ως σημαντικότερες αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών, στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και στις έρευνες των Σπανού (2017), Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ορίζει την έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας και την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών, από την παρούσα έρευνα συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι την ενισχύει η σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές, όπως ακριβώς αποδεικνύουν και οι έρευνες των Σπανού (2017), Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006) ενώ η αμέσως επικρατέστερη άποψη είναι ότι την αυτοπεποίθησή τους ενισχύει η επιβράβευση των προσπαθειών τους, δηλαδή η παρώθηση, όπως φαίνεται, επίσης, από την έρευνα της Σπανού (2017). Στην έρευνα της Κουτσού (2012), η δεύτερη επικρατέστερη επιλογή διαφοροποιείται, καθότι αφορά στην έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των αλλοδαπών μαθητών.

Όσον αφορά στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές ή πολλές ανάγκες επιμόρφωσης. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν το βαθμό στον οποίο επιθυμούν να επιμορφωθούν σε 14 θεματικές ενότητες περί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επιλέγοντας μεταξύ μιας πεντάβαθμης κλίμακας (Πάρα πολύ-Πολύ-Αρκετά-Λίγο-Καθόλου), συμπληρώνοντας, τελικά, κατά βάση, «πολύ» ή «αρκετά». Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες στις οποίες η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρειάζεται να επιμορφωθεί πολύ είναι οι ακόλουθες: Διδακτική Μεθοδολογία, Διδασκαλία ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας, Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών, Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης, Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων, Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων και Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Οι θεματικές ενότητες στις οποίες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν αρκετά είναι οι εξής: Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλία ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας, Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών, Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης και Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών της Ε.Ε. Οι

απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα φαίνεται να συνάδουν, σχεδόν απόλυτα, με τις απαντήσεις σε παρόμοιες ερωτήσεις στις έρευνες των Σπανού (2017) και Κουτσού (2012), με μόνο δυο-τρεις απόψεις να διαφοροποιούνται ελάχιστα, χωρίς να αξίζει να αναφερθούν, καθώς η διαφορά μεταξύ τους είναι μηδαμινή.

Αναφορικά με τις βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, στις οποίες η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί αρκετά, αυτές είναι: εργασία σε ομάδες, παιχνίδι ρόλων, χιονοστιβάδα, αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση και εξατομικευμένη μάθηση. Η μόνη συμμετοχική εκπαιδευτική τεχνική στην οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν λίγο είναι η ιδεοθύελλα. Στις έρευνες των Σπανού (2017), Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρειάζεται να επιμορφωθούν περισσότερο στην ομαδοσυνεργατική και εξατομικευμένη εκπαιδευτική τεχνική, δηλώνοντας «πάρα πολύ» και «πολύ». Επιπλέον, τα κύρια και πιο δημοφιλή γνωστικά αντικείμενα, τα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και επιθυμούν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, είναι η Γλώσσα, η Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) και οι Τ.Π.Ε. Τη Γλώσσα την επέλεξαν, επίσης ως πρώτη, οι συμμετέχοντες στις έρευνες των Σπανού (2017) και Κουτσού (2012) και την Αισθητική Αγωγή, επίσης, ως δεύτερη στην έρευνα της Σπανού (2017). Η διαφορά έγκειται στο ότι στην έρευνα της Κουτσού (2012), δεύτερο επιλέχθηκε το μάθημα των Μαθηματικών, ενώ και στις δύο παλαιότερες έρευνες ως τρίτη επιλέχθηκε η Φυσική Αγωγή. Σε γενικές γραμμές, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν μεταξύ της παρούσας έρευνας και των παλαιότερων ερευνών, με τη Φυσική Αγωγή να έχει αντικατασταθεί σήμερα στο μυαλό των εκπαιδευτικών από την Αισθητική Αγωγή, αναφορικά με τη σημαντικότητά της στο παραπάνω έργο.

Όσον αφορά στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος Διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, κατά τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η επιθυμητή διάρκεια αυτού είναι ένας χρόνος. Επίσης, εκτιμά ότι ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι η ενδοσχολική, ενώ ότι η αρμόζουσα μέθοδος εκπαίδευσης συνίσταται σε συνδυασμό δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναφορικά με τον επιθυμητό τύπο του επιμορφωτικού προγράμματος, φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι οι ίδιες ανά τις έρευνες και τα χρόνια, ενώ η

επιθυμητή διάρκεια του προγράμματος, στις έρευνες των Σπανού (2017), Κουτσού (2012) και Γκανέτσου (2006), είναι τρεις μήνες. Διακρίνεται, λοιπόν, μια αύξηση του ενδιαφέροντος για πιο μακρά και επομένως ουσιαστική επιμόρφωση εκ μέρους των σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Τέλος, αναφορικά με το 5<sup>ο</sup> και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το αν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία τους, παρακάτω αναλύεται αν και τι είδους συσχέτιση υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών. Ο τύπος υπηρεσίας στο σχολείο και το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη δε φαίνεται να επηρεάζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, δε σημειώθηκε καμία σημαντική στατιστικά συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Όσον αφορά στο ποσοστό αλλοδαπών, το ίδιο πόρισμα βγήκε από την έρευνα της Σπανού (2017), καθώς δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση.

Στην παρούσα έρευνα, η μεταβλητή της ηλικίας φαίνεται να έχει σημαντική στατιστικά σχέση μόνο με τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, καθώς όσο πιο νέοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν στην εν λόγω ενότητα. Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας, σημειώθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας, ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσης στις ακόλουθες θεματικές ενότητες: Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης, Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερη ανάγκη φαίνεται να έχουν για επιμόρφωση στη Θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στα Διαπολιτισμικά προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ όσο λιγότερη προϋπηρεσία έχουν τόσο περισσότερη ανάγκη έχουν για επιμόρφωση στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη και στη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Η μοναδική ίδια διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε και σε άλλη έρευνα, εκτός από την παρούσα, και συγκεκριμένα στην έρευνα της Κουτσού (2012) αφορά στη συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας και της θεωρητικής προσέγγισης σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κάποιες επιπλέον διαφοροποιήσεις που σημειώθηκαν σε προηγούμενες έρευνες, αλλά όχι στην

παρούσα είναι οι εξής: Ηλικία~Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε., Ηλικία~Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης, Ηλικία~Θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ηλικία~Διδασκαλία ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας, Έτη προϋπηρεσίας~Διδασκαλία ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας (Κουτσού, 2012) και Ηλικία~Βαθμός προσαρμογής αλλοδαπών μαθητών (Σπανού, 2017).

## **6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που διεξάχθηκαν από αυτά, καθώς και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, προχωρήσαμε στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων για περαιτέρω έρευνα και διερεύνηση του θέματος αυτής. Μία πρώτη πρόταση είναι να διεξαχθεί παρόμοια έρευνα, για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σε μεγαλύτερη κλίμακα εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να γενικευτούν με ασφαλέστερο τρόπο τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας και να συμβάλλουν ουσιαστικά στην οργάνωση και το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Επιπλέον, δεδομένου ότι στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά η ποσοτική μέθοδος, με εργαλείο το ερωτηματολόγιο, και η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου, ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Θα μπορούσε, λοιπόν, τη διανομή του ερωτηματολογίου να συνοδεύει και μια συνέντευξη, η οποία θα μπορεί να δώσει περισσότερα στοιχεία για τις επιμορφωτικές ανάγκες και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών, ενώ θα μπορεί να διερευνήσει και τις μη ρητές ή και λανθάνουσες ανάγκες αυτών. Αυτή η ενέργεια θα οδηγήσει σε ασφαλέστερα αποτελέσματα και θα είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητάς του.

Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση για περαιτέρω έρευνα είναι να μελετηθούν εις περισσότερο βάθος οι συσχετίσεις/διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν κατά την παρούσα έρευνα, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: ηλικία εκπαιδευτικών~συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών~θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών~διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη, έτη

προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών~συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών~διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε. Στο παρόν πόνημα, βρέθηκε μία συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών, ωστόσο πρέπει να επιβεβαιωθεί και να διερευνηθεί περαιτέρω για να εξακριβωθεί η ευστάθειά της και να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Το ίδιο μπορεί να γίνει και για τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν και σημειώθηκαν σε προηγούμενες έρευνες.

Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες ενός όχι ομοιογενούς, αλλά διαφοροποιημένου πληθυσμού ενηλίκων εκπαιδευτικών. Λόγου χάριν, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει πρόσφατα τις σπουδές τους είναι πιο ενημερωμένοι σε ορισμένες θεματικές ενότητες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως είναι η θεωρητική της προσέγγιση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει εδώ και χρόνια. Από την άλλη, σε κάποιες άλλες θεματικές ενότητες οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και επομένως και εμπειρίας, φαίνεται να κατέχουν κάποιες άλλες θεματικές νεότητες, όπως είναι για παράδειγμα η συνεργασία με τους γονείς. Προτείνεται, λοιπόν, να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών και να μην παραμερίζονται ομάδες του πληθυσμού.

Ιδιαίτερα ωφέλιμο θα ήταν οι οργανωτές των επιμορφωτικών προγραμμάτων να υπολογίζουν τις διάφορες εκπαιδευτικές έρευνες, καθώς αυτές διερευνούν τις μεταβαλλόμενες ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και δίνουν μια γενική εικόνα των ελλείψεων και των αναγκών που πρέπει να καλυφθούν. Η διεξαγωγή των ερευνών είναι ιδιαίτερος ωφέλιμη για τις επιμορφωτικές παρεμβάσεις και την αξιολόγησή τους τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή τους.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο Α. Βαφέα (επιμ) (2000). *Πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Αθήνα: Νήσος, 11-23.
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αράπογλου, Β. (2013), Ταξίδια της θεωρίας στις πόλεις: Ποικιλότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και αστική μεταβολή. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 30, 151-185.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη 'διαπολιτισμική' αναζήτηση, στο: *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος: ΙΙ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Barbazette, J. (2006). *Training Needs assessment: methods, tools and techniques*. San Francisco: CA Pfeiffer.
- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. New York: Allyn and Bacon.
- Βεργίδης, Δ. (1998), «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (40-60). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο: Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, 81-93. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βεργίδης, Δ. (2007), «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις», στα *Πρακτικά ημερίδας Δημοσιούπαλληλικό Κίνημα και Συνδικαλιστική Εκπαίδευση*. Παρουσίαση της έρευνας. Οι εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές ανάγκες συνδικαλιστικών στελεχών στο Δημόσιο, ΑΔΕΔΥ-Κοινωνικό Πολύκεντρο, Φεβρουάριος 2007, σ. 52-86.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, β' έκδ., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής ιστορίας*, 29, 97-126.

Bolton, E.J. (1979). *Education in a Multi-racial Society*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Boudon, R. & Bourricaud, F. (1982). *Culturalisme et culture*. Dictionnaire Critique de la Sociologie. Paris: PUF. Στο: Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Brown, J. (2002). *Training Needs Assessment: A Must for Developing an Effective, Training Program*, International Personnel Management Association, Vol. 31(4), 569.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2003). Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διδακτικό υλικό του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας.

Γιώτη, Α. & Φλουρή, Γ. (2013). Ένα μοντέλο δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης που θεμελιώνεται στο μετασχηματισμό του πλαισίου των παραδοχών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ρομά μαθητές. Στο: Γ. Φλουρή, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών*

προσεγγίσεων. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Φιλοσοφική Σχολή-Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., & Φέριγκ Μ. (1987). Η σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34, 39-45.

Coelho, Elisabeth (2007) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Επιμέλεια: Ευαγγελία Τρέσσου, Σούλα Μητακίδου. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μετάφραση: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούσης Π., (1997), Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών, Στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 170-175.

Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 44, 44-49.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87, Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

Δαμανάκης Μ., (1997). Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, 43, 66- 73

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης Μ., (2002), Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου, Συνέντευξη στη Σαββατού Τσολακίδου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 28, 3-7.



Δαμανάκης Μ., (2003), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δελγιάννη, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36.

Δημητριάδου, Α. (2004). Λίγες σκέψεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 185-189.

Dickopp, K. H. (1984). *Aspecte einer theoretischen Begrueundung von interkultureller Erziehung*. Στο: Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και Πολυπολιτισμικότητα-η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο: Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στον Οδηγό Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 21-36.

Essinger, H. (1988). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg. Και στο: Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Essinger, H. (1990), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Die Bruecke*, 52, pp. 22 – 31. Στο: Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ευσταθίου, Μ. (2007). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης, στο: *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό: πρακτικά ημερίδας*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

European Commission (1999). *Evaluating socio-economic programmes* (v.6). Brussels: European Commission.

Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (eds.) (1996). *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment*. California. Sage Publications.

Geiger, K. (2002). Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο: Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Κονταράκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (Επιμ.). (2002). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.

Grant, C., Sleeter, C., Anderson, J. E. (1993). The literature of Multicultural Education: Review and Analysis, Part II. *Educational Studies*, 13, 47-71, στο: Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.

Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestands – aufnahme, *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4/1983, 4-8, στο: Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Hohmann & H. Reich (Hrsg) (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, New York: Waxmann Münster, 1-32.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Johansson, H. (1996). Intercultural learning in a multicultural society. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (2), 12-15.

Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Κονταράκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (Επιμ.). (2002). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.

Καναβάκης Μ., (2004). *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.

Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (τόμος Β'). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ. (2012). Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων. Στο: Θανάσης Καραλής.& Ηρώ Παπαγεωργίου (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας-ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2016α). *Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αδημοσίευτο υλικό. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα.

Καραλής, Θ. (2016β). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αδημοσίευτο υλικό. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα.

Καστελλάνου Γ. (2001). Παιδεία και πολυπολιτισμική κοινωνία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 216-224.

Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Β΄: Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κεδράκα, Κ., & Φίλιππος, Ν. (2013). *Εκπαιδευτικό υλικό: επιμόρφωση και συμβουλευτική στην εκπαίδευση*. ΕΚΔΔΑ.

Kelly, M. et al. (2002). *The training of teachers of a foreign language: Developments in Europe. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Yarmouth: Intercultural Press.

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (Επιμ.). *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Βαλκανικών Χωρών. Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Βαλκανικού Συνεδρίου*, 75-83.

Κεσίδου, Α. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*: Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στον Οδηγό Επιμόρφωσης: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 21-36.

- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). *Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 45, 37-55.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. California: Berrett-Koehler Publishers.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. τ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 63-65
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Krueger – Potratz, M. (1994). *Interkulturelle Erziehung*, Fern Universität Hagen, στο: Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κωστίκα, Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*, Αθήνα: Προπομπός.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαγουδάκος Μ. (χχ). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα: 2ο ΠΕΚ Αθήνας, σελ. 6.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education. Principles and Practises*. London: Routledge an Kegan Paul. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2002). Ο μακρύς δρόμος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 8-13.

- Μακρυδημήτρης, Α. (1996). *Η Διοίκηση σε κρίση*. Αθήνα: Νέα σύνορα. Α.Α. Λιβάνη.
- Μάρκου Γ., (1984) Εκπαιδευτική πολιτική και ερευνητικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν. Στο: *Σχολική επανένταξη παλιννοστώντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*, 87-100, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – UNESCO.
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 3, 1405-1408. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1991). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 3, 1405-1408, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 7, 3953-3955, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου Γ. (1995). Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο: Καζαμιάς Α.Μ., Κασσωτάκης Μ., (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 163-164, Αθήνα: Σείριος.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση/Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου Γ. (1997β), Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών- μια εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, 19-33.
- Μάρκου, Γ. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμική Αγωγή: Σειρά Θεωρητικών Μελετών και Εφαρμογών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μάρκου, Γ. (2004). Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στο *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη – Παγανού (επιμ) (2004). *Π.Μ.Σ.: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 89-107.

- Ματθαίου, Δ. (2001). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διαβίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999), (σσ. 56 – 68). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο», στο: Γκότοβος, Α. κ.ά. *Κριτική Παιδαγωγική πράξη*, Ιωάννινα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 89,19-26.
- Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με τον νόμο 1566/85), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τομ. Ε', 147-153. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Επιμέλεια: Αλέξης Κόκκος. Μετάφραση: Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, 181-186
- Μπερερής, Π. & Σιασιάκος, Κ. & Λαζακίδου-Καφετζή, Γ. (2006). Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, 193-197
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης: *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> συνεδρίου για την*

ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης» (Τόμος 4, Μέρος Α). Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013, 60-77.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι: εκπαιδευτικά συστήματα, σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο μελετών απόδημου ελληνισμού και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, 64, 84-97.

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 10-16.

Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50, 231-239.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3, 1405-1408

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Τα εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.

Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 97-112.

Παντίδης, Σταμάτης (1998). Προβλήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον. *Νέα Παιδεία*, 85, 14-21.

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη, στον Οδηγό Επιμόρφωσης: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 53-65.

Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-89.

Παπακωνσταντίνου Π., (1996), Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, Στο: Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ. και Παπακωνσταντίνου Π., (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 73-83.

Pantazis, V. (2002). *Der Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. Das Beispiel der griechischen Migrantenkinder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2013). Σχολείο και Τσιγγάνοι. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αποδόμηση στερεοτύπων-προκαταλήψεων. Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Φιλοσοφική Σχολή-Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.



- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: η περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Χατζηδήμου, Δ. (Επιμ.). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του καθηγητή Π. Δ. Ξωχέλλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη, 543-555.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6 – 8 Ιουλίου 2000, Τομ. ΙΙΙ, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σ.σ. 137 – 13.
- Park, R.E. & Burgess, E.W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago. Στο: Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 36-51.
- Πολίτου, Ε. (1999). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο: Γ. Μάρκου (επιμ) (1999) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΚΕΔΑ, 3-13.
- Reich, H. (1993). Die Entwicklung interkultureller Curricula, in H. Reich & U. Poernbacher (Hrs) (1993). *Interkulturelle Didaktiken*, Muenster: Waxmann, 106-118. Στο: Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Rey von Allmen, M. (1989). «Interkulturalismus – Holzwege und Herausforderungen», στο: Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Rogers, A., (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: a systematic approach* (5th ed.). California: Sage Publications.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Scriven, M., Roth, J. (1978), *Needs assessment: concept and practice*, New Directions for Program Evaluation, τομ. 1, σ. 1-11. Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). California: Sage Publications.

Shadish, W. R., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. California: Sage Publications.

Siegler, R. S. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Μετάφραση: Ζωή Κουλεντιανού, Επιμέλεια: Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Stake, R. E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 287-310). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Στατέρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, 154-159.

Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Ταρατόρη, Ε. (2007). «Επιμόρφωση». Στο: Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης (Επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Taylor, V. (1997). The Council of Europe and Intercultural Education, in D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (ed) (1997). *World Yearbook of Education 1997. Intercultural Education*, London: Kogan Page, 56-67.

The International Encyclopedia of Education, 1985, Vol. I. New York. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Trujillo, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse. *Cauce*, 25, 103-119.

UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.

- Vedung, E. (2000). *Public Policy and Program Evaluation*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Vlachos, E. (1968). *The Assimilation of Greeks in the United States*. Athens: EKKE.
- Στο: Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (Eds.). (1990). *The International Encyclopedia of Evaluation*. New York: Pergamon Press.
- Witkin, B.R. & Altschuld, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Φραγκούλης, Ι. (2011). *Πρόγραμμα ενίσχυσης του ερευνητικού δυναμικού. Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα και νέες μορφές διακυβέρνησης μετά την Λισσαβόνα σε Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι κοινωνικές διαστάσεις των προοπτικών ανάπτυξης- πολιτικές εκπαίδευσης και απασχόλησης*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης.
- Φραντζή, Α. (1996). Διαρκής Επιμόρφωση και ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, Στο: *Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες και η ιεροτελεστία διάδοσης της γνώσης: Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Θεσσαλονίκη 1997*, 52-64.
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-ερευνητική προσέγγιση. Στο: *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση, 61*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος των Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των Σπουδών ως Επαγγελματική Στρατηγική. Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Επιστήμες Αγωγής, 60-88. Στο: Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Herrmann, Μ. Καΐλα. (Επιμ.) (2003). *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Ακαδημία Dillingen, Μόναχο- Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Αθήνα: Ατραπός.

### ***Νόμοι:***

Νόμος Υπ' Αρ. 1566. ΦΕΚ 167Α/30-09-1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Νόμος Υπ' Αρ. 1824. ΦΕΚ 296Α/30/30-12-1988. *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος Υπ' Αρ. 2413. ΦΕΚ 124Α/34/14-6-1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Νόμος Υπ' Αρ. 2986. ΦΕΚ 24Α/13-2-2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Υπουργική απόφαση Υπ' Αρ. 131024/Δ1/2016. ΦΕΚ 2687/Β/29-08-2016. *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.*

## Παράρτημα Ι: Συνοδευτική επιστολή-Ερωτηματολόγιο

### Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΚΠΑ και πιο συγκεκριμένα στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία (δασκάλους τάξης, δασκάλους ειδικότητας, διευθυντές).

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να παραχθούν πληροφορίες για το αντικείμενο, τη μορφή και τον επιθυμητό τρόπο επιμόρφωσής τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και δεν αποσκοπεί σε εξέταση γνώσεων. Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν απαντήστε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και το χρόνο σας.

Ηλιάννα Καραχρήστου  
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ

## **A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Φύλο: Άντρας  Γυναίκα

2. Ηλικία: έως 35  36-45  46-55  56 και άνω

3. Βασικός τίτλος σπουδών: \_\_\_\_\_

4. Υπηρεσία στο σχολείο ως:

Δάσκαλος/α τάξης  Δασκάλα ειδικότητας  Δ/ντής σχολ. μονάδας

5. Διδακτική εμπειρία ως:

Ωρομίσθιος εκπ/κός  Αναπληρωτής εκπ/κός  Μόνιμος εκπ/κός

6. Σχολείο υπηρεσίας:

Μονοθέσιο  Εξαθέσιο  Πολυθέσιο

7. Έτη προϋπηρεσίας:

1-10  11-20  21-30  31 και άνω

8. Σπουδές-Επιμορφώσεις:

Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  Σεμινάρια επιμόρφωσης

9. Κάτοχος πτυχίου ξένης γλώσσας: Ναι  Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε: \_\_\_\_\_

10. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη σας:

0-10%  11-30%  31-50%  51% και άνω

11. Φοιτούν πρόσφυγες μαθητές στην τάξη σας; Ναι  Όχι

12. Ανάλυση μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup>/ξένης γλώσσας (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.): Ναι  Όχι

**B. α) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

13. Κατά πόσο θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένος σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; (1 απάντηση)

Πάρα Πολύ  Πολύ  Λίγο  Πολύ λίγο  Καθόλου

14. Η ενημέρωση προέρχεται από: (όσες απαντήσεις χρειάζεται)

Σπουδές (πτυχίο/ μεταπτυχιακό)  ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΜΕ  ΠΕΚ

ΟΕΠΕΚ  Επιμορφωτικά σεμινάρια κρατικού φορέα

Σεμινάρια ιδιωτικού φορέα  Σχετικά Βιβλία

Διαδικτυακές πηγές  Σχολικός Σύμβουλος  Συνάδελφοι

Άλλο  (προσδιορίστε: \_\_\_\_\_)

15. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω:

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση					
Εκπαίδευση για αλληλεγγύη					
Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό					
Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και τα στερεότυπα					

**β) Προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα**

**16.** Κατά τη γνώμη σας, η προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα είναι:

Πολύ επιτυχής  Επιτυχής  Μέτρια  Προβληματική  Πολύ Προβληματική

**17.** Ποιες θεωρείτε ως πιο σημαντικές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών; (μέχρι 2 απαντήσεις)

Έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας

Προβλήματα σύναψης κοινωνικών σχέσεων/επικοινωνίας με συμμαθητές

Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης

Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου

Άλλο: \_\_\_\_\_

**18.** Κατά τη γνώμη σας την αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών ενισχύει: (μέχρι 2 απαντήσεις)

Γρήγορη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

Σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές

Γνώση μητρικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών από εκπαιδευτικούς

Επιβράβευση προσπαθειών/ Παρώθηση

Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών

Προώθηση ισοτιμίας



**γ) Ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

**19.** Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω:

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης					
Διδακτική Μεθοδολογία					
Διδασκαλία ελληνικής ως 2 <sup>ης</sup> /ξένης γλώσσας					
Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη					
Βασικά στοιχεία μητρικής γλώσσας μαθητών					
Διαχείριση ποικίλων πολιτισμικών καταβολών μαθητών					
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης					
Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών					
Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.					
Διαπολιτισμική διάσταση γνωστικών αντικειμένων					
Διαχείριση κοινωνικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη					
Τρόποι άρσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων					
Ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων					
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές					

**20.** Κατά πόσο εκτιμάτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στις παρακάτω βιωματικές/συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Εργασία σε ομάδες					
Παιχνίδι ρόλων					
Χιονοστιβάδα					
Ιδεοθύελλα					
Αξιοποίηση τεχνών στην εκπαίδευση					
Εξατομικευμένη μάθηση					
Άλλο: _____ _____					

**21.** Ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρείτε ότι βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και θέλετε να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης; (μέχρι 3 απαντήσεις)

Γλώσσα

Μαθηματικά

Θρησκευτικά

Ιστορία

Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Γεωγραφία)

Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή)

Φυσική Αγωγή

Τ.Π.Ε.

**δ) Χαρακτηριστικά επιμορφωτικού προγράμματος**

**22.** Ποια είναι η επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος:  
(1 απάντηση)

1 μήνας

3 μήνες

6 μήνες

1 χρόνος

**23.** Ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης είναι:

Ενδοσχολική

Εξωσχολική

**24.** Η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος είναι:

Δια ζώσης εκπ/ση

Εξ αποστάσεως εκπ/ση

Συνδυασμός και των δύο

## Παράρτημα II: Στατιστικοί πίνακες αποτελεσμάτων έρευνας

**Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας:  
Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,866	,843	41

### Δημογραφικά Στοιχεία:

**Πίνακας 2: Ηλικία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	έως 35	48	44,9	44,9	44,9
	36-45	25	23,4	23,4	68,2
	46-55	32	29,9	29,9	98,1
	56 και άνω	2	1,9	1,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 3: Τύπος υπηρεσίας στο σχολείο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλος/α τάξης	84	78,5	78,5	78,5
	Δάσκαλος/α ειδικότητας	16	15,0	15,0	93,5
	Διευθυντής σχολικής μονάδας	7	6,5	6,5	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 4: Έτη προϋπηρεσίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-10	45	42,1	42,1	42,1
	11-20	37	34,6	34,6	76,6
	21-30	20	18,7	18,7	95,3
	31 και άνω	5	4,7	4,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 5: Ξένες Γλώσσες Frequencies**

		Responses		Percent of
		N	Percent	Cases
Ξένες Γλώσσες <sup>a</sup>	Αγγλικά	93	66,4%	98,9%
	Γαλλικά	16	11,4%	17,0%
	Γερμανικά	13	9,3%	13,8%
	Ιταλικά	5	3,6%	5,3%
	Ισπανικά	11	7,9%	11,7%
	Ρώσικα	1	0,7%	1,1%
	Σουηδικά	1	0,7%	1,1%
Total		140	100,0%	148,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

**Πίνακας 6: Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
					Percent
Valid	0-10%	70	65,4	65,4	65,4
	11-30%	27	25,2	25,2	90,7
	31-50%	8	7,5	7,5	98,1
	51% και άνω	2	1,9	1,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

A) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

**Πίνακας 7: Κατά πόσο θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένος σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
					Percent
Valid	Πάρα πολύ	3	2,8	2,8	2,8
	Πολύ	34	31,8	31,8	34,6
	Λίγο	52	48,6	48,6	83,2
	Πολύ λίγο	17	15,9	15,9	99,1
	Καθόλου	1	,9	,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 8: Πηγές ενημέρωσης Frequencies**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Πηγές ενημέρωσης <sup>a</sup>	Σπουδές (πτυχίο/μεταπτυχιακό)	47	17,7%	43,9%
	ΠΕΚ	9	3,4%	8,4%

ΟΕΠΕΚ	1	0,4%	0,9%
Επιμορφωτικά σεμινάρια κρατικού φορέα	23	8,7%	21,5%
Σεμινάρια ιδιωτικού φορέα	16	6,0%	15,0%
Σχετικά βιβλία	54	20,4%	50,5%
Διαδικτυακές πηγές	70	26,4%	65,4%
Σχολικός Σύμβουλος	9	3,4%	8,4%
Συνάδελφοι	35	13,2%	32,7%
Άλλο:	1	0,4%	0,9%
Total	265	100,0%	247,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

**Πίνακας 9: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει: [Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση]**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	31	29,0	29,0	29,0
Συμφωνώ	59	55,1	55,1	84,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	14,0	14,0	98,1
Διαφωνώ	1	,9	,9	99,1
Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	100,0
Total	107	100,0	100,0	

B) Προσαρμογή αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα

**Πίνακας 10: Προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική μονάδα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ επιτυχής	1	,9	,9	,9
Επιτυχής	13	12,1	12,1	13,1
Μέτρια	63	58,9	58,9	72,0
Προβληματική	26	24,3	24,3	96,3
Πολύ προβληματική	4	3,7	3,7	100,0
Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 11: Αιτίες μαθησιακών δυσκολιών αλλοδαπών μαθητών Frequencies**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Αιτίες μαθησ.δυσκολιών αλλοδαπών μαθητών <sup>a</sup>	Έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας	73	35,1%	68,2%

Προβλήματα σύναψης κοινωνικών σχέσεων/επικοινωνίας με συμμαθητές	37	17,8%	34,6%
Διαφορετικοί γνωστικοί τρόποι μάθησης	12	5,8%	11,2%
Ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	49	23,6%	45,8%
Αναποτελεσματική συνεργασία ή απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου	37	17,8%	34,6%
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100,0%</b>	<b>194,4%</b>

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

### Πίνακας 12: Μέσα ενίσχυσης αυτοπεποίθησης αλλοδαπών Frequencies

		Responses		Percent of
		N	Percent	Cases
Μέσα ενίσχυση αυτοπεποίθησης αλλοδαπών <sup>a</sup>	Γρήγορη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας	36	16,9%	33,6%
	Σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές	70	32,9%	65,4%
	Γνώση μητρική γλώσσας αλλοδαπών μαθητών από εκπαιδευτικούς	6	2,8%	5,6%
	Επιβράβευση προσπαθειών/ Παρώθηση	49	23,0%	45,8%
	Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου μαθητών	36	16,9%	33,6%
	Πρώθηση ισοτιμίας	16	7,5%	15,0%
<b>Total</b>		<b>213</b>	<b>100,0%</b>	<b>199,1%</b>

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Γ) Ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

### Πίνακας 13: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	16	15,0	15,0	15,0
	Πολύ	35	32,7	32,7	47,7

Αρκετά	37	34,6	34,6	82,2
Λίγο	17	15,9	15,9	98,1
Καθόλου	2	1,9	1,9	100,0
Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 14: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Διδακτική Μεθοδολογία]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	24	22,4	22,4	22,4
	Πολύ	40	37,4	37,4	59,8
	Αρκετά	27	25,2	25,2	85,0
	Λίγο	12	11,2	11,2	96,3
	Καθόλου	4	3,7	3,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 15: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Διδασκαλία ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	24	22,4	22,4	22,4
	Πολύ	34	31,8	31,8	54,2
	Αρκετά	34	31,8	31,8	86,0
	Λίγο	11	10,3	10,3	96,3
	Καθόλου	4	3,7	3,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 16: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στις παρακάτω βιωματικές/συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές; [Εργασία σε ομάδες]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	16	15,0	15,0	15,0
	Πολύ	27	25,2	25,2	40,2
	Αρκετά	34	31,8	31,8	72,0
	Λίγο	22	20,6	20,6	92,5
	Καθόλου	8	7,5	7,5	100,0
	Total	107	100,0	100,0	



**Πίνακας 17: Κατά πόσο εκτιμάτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στις παρακάτω βιωματικές/συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές; [Παιχνίδι ρόλων]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	14	13,1	13,1	13,1
	Πολύ	35	32,7	32,7	45,8
	Αρκετά	36	33,6	33,6	79,4
	Λίγο	15	14,0	14,0	93,5
	Καθόλου	7	6,5	6,5	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 18: Γνωστικά αντικείμενα Frequencies**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Γνωστικά αντικείμενα <sup>a</sup>	Γλώσσα	76	25,5%	71,0%
	Μαθηματικά	30	10,1%	28,0%
	Θρησκευτικά	3	1,0%	2,8%
	Ιστορία	27	9,1%	25,2%
	Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Γεωγραφία)	29	9,7%	27,1%
	Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή)	75	25,2%	70,1%
	Φυσική Αγωγή	25	8,4%	23,4%
	Τ.Π.Ε.	33	11,1%	30,8%
Total	298	100,0%	278,5%	

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Δ) Χαρακτηριστικά επιμορφωτικού προγράμματος

**Πίνακας 19: Επιθυμητή διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 μήνας	12	11,2	11,2	11,2
	3 μήνες	31	29,0	29,0	40,2
	6 μήνες	24	22,4	22,4	62,6
	1 χρόνος	40	37,4	37,4	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 20: Ο κατάλληλος τύπος επιμόρφωσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ενδοσχολική	65	60,7	60,7	60,7
	Εξωσχολική	42	39,3	39,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

**Πίνακας 21: Η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης του επιμορφωτικού προγράμματος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δια ζώσης εκπαίδευση	25	23,4	23,4	23,4
	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	8	7,5	7,5	30,8
	Συνδυασμός και των δύο	74	69,2	69,2	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Ε) Συσχετίσεις μεταβλητών

**Πίνακας 22: Ηλικία-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω:

[Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]

		Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Total
Ηλικία: έως 35	Count	8	9	19	11	1	48
	% within Ηλικία:	16,7%	18,8%	39,6%	22,9%	2,1%	100,0%
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	50,0%	25,7%	51,4%	64,7%	50,0%	44,9%
	% of Total	7,5%	8,4%	17,8%	10,3%	0,9%	44,9%
36-45	Count	2	11	10	2	0	25
	% within Ηλικία:	8,0%	44,0%	40,0%	8,0%	0,0%	100,0%
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	12,5%	31,4%	27,0%	11,8%	0,0%	23,4%
	% of Total	1,9%	10,3%	9,3%	1,9%	0,0%	23,4%

46-55	Count	6	14	8	3	1	32
	% within Ηλικία:	18,8%	43,8%	25,0%	9,4%	3,1%	100,0%
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	37,5%	40,0%	21,6%	17,6%	50,0%	29,9%
	% of Total	5,6%	13,1%	7,5%	2,8%	0,9%	29,9%
56 και άνω	Count	0	1	0	1	0	2
	% within Ηλικία:	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	0,0%	2,9%	0,0%	5,9%	0,0%	1,9%
	% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%	0,0%	1,9%
Total	Count	16	35	37	17	2	107
	% within Ηλικία:	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%

**Πίνακας 23: Chi-Square Tests**  
**Ηλικία-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,214 <sup>a</sup>	12	,001
Likelihood Ratio	14,940	12	,245
Linear-by-Linear Association	,590	1	,442
N of Valid Cases	107		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

**Πίνακας 24: Τύπος υπηρεσίας-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]

			Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Total
Υπηρεσία στο σχολείο ως:	Δάσκαλος/α τάξης	Count	14	27	29	13	1	84
		% within Υπηρεσία στο σχολείο ως:	16,7%	32,1%	34,5%	15,5%	1,2%	100,0%
		% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	87,5%	77,1%	78,4%	76,5%	50,0%	78,5%
		% of Total	13,1%	25,2%	27,1%	12,1%	0,9%	78,5%
Δάσκαλος/α ειδικότητας		Count	2	6	5	2	1	16
		% within Υπηρεσία στο σχολείο ως:	12,5%	37,5%	31,3%	12,5%	6,3%	100,0%
		% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	12,5%	17,1%	13,5%	11,8%	50,0%	15,0%
		% of Total	1,9%	5,6%	4,7%	1,9%	0,9%	15,0%
Διευθυντής σχολικής μονάδας		Count	0	2	3	2	0	7
		% within Υπηρεσία στο σχολείο ως:	0,0%	28,6%	42,9%	28,6%	0,0%	100,0%
		% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	0,0%	5,7%	8,1%	11,8%	0,0%	6,5%
		% of Total	0,0%	1,9%	2,8%	1,9%	0,0%	6,5%
Total		Count	16	35	37	17	2	107
		% within Υπηρεσία στο σχολείο ως:	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%

% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%	100,0%

**Πίνακας 25: Έτη προϋπηρεσίας-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]

			Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Total
Έτη προϋπηρεσίας:	1-10	Count	8	10	15	12	0	45
		% within Έτη προϋπηρεσίας:	17,8%	22,2%	33,3%	26,7%	0,0%	100,0%
		% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	50,0%	28,6%	40,5%	70,6%	0,0%	42,1%
		% of Total	7,5%	9,3%	14,0%	11,2%	0,0%	42,1%
	11-20	Count	4	12	18	2	1	37
	% within Έτη προϋπηρεσίας:	10,8%	32,4%	48,6%	5,4%	2,7%	100,0%	
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	25,0%	34,3%	48,6%	11,8%	50,0%	34,6%	
	% of Total	3,7%	11,2%	16,8%	1,9%	0,9%	34,6%	
21-30	Count	2	12	4	1	1	20	
	% within Έτη προϋπηρεσίας:	10,0%	60,0%	20,0%	5,0%	5,0%	100,0%	

	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	12,5%	34,3%	10,8%	5,9%	50,0%	18,7%
	% of Total	1,9%	11,2%	3,7%	0,9%	0,9%	18,7%
31 και άνω	Count	2	1	0	2	0	5
	% within Έτη προϋπηρεσίας:	40,0%	20,0%	0,0%	40,0%	0,0%	100,0%
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	12,5%	2,9%	0,0%	11,8%	0,0%	4,7%
	% of Total	1,9%	0,9%	0,0%	1,9%	0,0%	4,7%
Total	Count	16	35	37	17	2	107
	% within Έτη προϋπηρεσίας:	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%

**Πίνακας 26: Chi-Square Tests**  
**Έτη προϋπηρεσίας-Θεωρητική προσέγγιση**  
**Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,794 <sup>a</sup>	12	,011
Likelihood Ratio	27,149	12	,007
Linear-by-Linear Association	1,608	1	,205
N of Valid Cases	107		

a. 10 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### Πίνακας 27: Chi-Square Tests

#### Έτη προϋπηρεσίας-Διαχείριση γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,511 <sup>a</sup>	12	,043
Likelihood Ratio	15,996	12	,191
Linear-by-Linear Association	8,865	1	,003
N of Valid Cases	107		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### Πίνακας 28: Chi-Square Tests

#### Έτη προϋπηρεσίας-Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,426 <sup>a</sup>	12	,044
Likelihood Ratio	18,600	12	,099
Linear-by-Linear Association	,199	1	,656
N of Valid Cases	107		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

### Πίνακας 29: Chi-Square Tests

#### Έτη προϋπηρεσίας-Διαπολιτισμικά προγράμματα χωρών Ε.Ε.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,342 <sup>a</sup>	12	,007
Likelihood Ratio	23,852	12	,021
Linear-by-Linear Association	,225	1	,635
N of Valid Cases	107		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

**Πίνακας 30: Ποσοστό αλλοδαπών-Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

			Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]					
			Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Total
Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη σας:	0-10%	Count	12	19	26	11	2	70
		% within Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών	17,1%	27,1%	37,1%	15,7%	2,9%	100,0 %
		% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	75,0%	54,3%	70,3%	64,7%	100,0%	65,4 %
		% of Total	11,2%	17,8%	24,3%	10,3%	1,9%	65,4 %
	11-30%	Count	4	13	6	4	0	27
		% within Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών	14,8%	48,1%	22,2%	14,8%	0,0%	100,0 %
		% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	25,0%	37,1%	16,2%	23,5%	0,0%	25,2 %
		% of Total	3,7%	12,1%	5,6%	3,7%	0,0%	25,2 %
	31-50%	Count	0	2	4	2	0	8
		% within Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0 %
		% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	0,0%	5,7%	10,8%	11,8%	0,0%	7,5%
		% of Total	0,0%	1,9%	3,7%	1,9%	0,0%	7,5%



51% και άνω	Count	0	1	1	0	0	2
	% within Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within Βαθμός επιμόρφωσης [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	0,0%	2,9%	2,7%	0,0%	0,0%	1,9%
	% of Total	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%	0,0%	1,9%
Total	Count	16	35	37	17	2	107
	% within Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση στα παρακάτω: [Θεωρητική προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	15,0%	32,7%	34,6%	15,9%	1,9%	100,0%