



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών: Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συνεχιζόμενη
εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση

Διπλωματική Εργασία

*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμορφωτικές ανάγκες των
εκπαιδευτικών και διδακτική πράξη.*

Όνομα φοιτήτριας:

Βλάχου Χριστίνα – Παναγιώτα

(Αριθμός Μητρώου: 7981180221102)

Επιβλέπων Καθηγητής: Παναγιώτης Μανιάτης

Αθήνα

Νοέμβριος 2023

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	8
1.1. Ορισμός	8
1.2. Οι τάξεις ΖΕΠ.....	12
1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19
2.1. Ο ορισμός της επιμόρφωσης	19
2.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	21
2.3. Τα εμπόδια των προγραμμάτων εκπαιδευτικής ένταξης	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	35
4.1. Σκοπός	35
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
4.3. Το ερωτηματολόγιο	35
4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	36
4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	38
5.1. Το δείγμα	38
5.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική τους εκπαίδευση;	41
5.3. Ποιες στρατηγικές διδασκαλίας εμπλέκουν στη διδακτική τους πράξη;.....	48
5.4. Ποιες θεματικές επιμόρφωσης θεωρούν αναγκαίες;	58

5.5. Πώς αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία);	63
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	67
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	71
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	72
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	87
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	87

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ικανότητα. Με άλλα λόγια εξετάζονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και η διδακτική τους πράξη.

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία τμήματα και δημιουργήθηκε για τους στόχους της παρούσας εργασίας. Το πρώτο τμήμα αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Το δεύτερο τμήμα αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το τρίτο και τελευταίο τμήμα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους, τις στρατηγικές διδασκαλίας που εμπλέκουν στη διδακτική τους πράξη και τις θεματικές ενότητες που τις θεωρούν αναγκαίες.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 81 εκπαιδευτικοί από το νομό Αττικής. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες, ηλικίας 28-38 ετών και με εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από 15 έτη. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν πτυχίο και οι γνώσεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προέρχονταν από το πτυχίο του παιδαγωγικού τμήματος που είχαν, τη δική τους περαιτέρω προσωπική μελέτη και τα σεμινάρια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις απόψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με όλες τις θεματικές επιμόρφωσης που αναφέρθηκαν και με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην διδακτική τους πράξη. Όσον αφορά τις απόψεις τους για την επιμόρφωση τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της επιμόρφωσης και διαφώνησαν με απόψεις που δεν υποστήριζαν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων.

Συμπερασματικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι τάξεις ΖΕΠ κρίνονται αναγκαίες για να μπορούν τα σχολεία να λειτουργούν καλύτερα.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τάξεις ΖΕΠ, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιμορφωτικές ανάγκες, διδακτική πράξη

ABSTRACT

This paper aims to investigate the beliefs of primary school teachers regarding their intercultural competence. In other words, their educational needs and their teaching practice are examined.

The research tool of the research was the questionnaire which consists of three sections and was created for the objectives of this work. The first part consists of questions concerning the demographic characteristics of the sample. The second section concerns teachers' knowledge of intercultural education issues. The third and last section concerns the teachers' views on their training, the teaching strategies involved in their teaching practice and the thematic units that they consider necessary.

The research sample was 81 teachers from the prefecture of Attica. The majority of the sample were women, aged 28-38 years and with more than 15 years of educational experience. Most participants had a bachelor's degree and their knowledge of intercultural education came from their pedagogy degree, their own further personal study and intercultural education seminars.

The results of the research showed that the gender, age, educational experience and educational level of teachers affects their views on intercultural education. However, the teachers agreed with all the thematic formations mentioned and with the teaching strategies they apply in their teaching practice. Regarding their views on their training, the majority of teachers were in favor of training and disagreed with views that did not support the particularities of people.

In conclusion, intercultural education and ZEP classes are deemed necessary so that schools cannot function better.

Keywords: teacher training, ZEP classes, teachers, primary education, educational requirements, teaching practice

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ικανότητα. Ο λόγος για τον οποίο είναι σημαντική η εργασία είναι η αύξηση των μεταναστών που δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα στις ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Η αύξηση του αριθμού των μεταναστών επιφέρει πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις καθώς επίσης και νέες προκλήσεις στα κράτη υποδοχής τους. Οι ευρωπαϊκές χώρες που δέχονται τους μετανάστες χρειάζεται να πάρουν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να ενισχύσουν την κοινωνική συνοχή. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός υπάρχει κυρίως στις δυτικές κοινωνίες και έχει σημαντικές επιπτώσεις στους ανθρωπιστικούς θεσμούς. Έτσι αναδύονται τα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ιθαγένειας που δέχεται τους πρόσφυγες (Γόγολα, 2021).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που υποδέχονται τους πρόσφυγες χρειάζεται να αναπροσαρμόσουν το πλαίσιο τους ώστε να αναπτύξουν τα κατάλληλα εργαλεία και τα σχέδια προκειμένου να υπάρχει μέριμνα για την εκπαίδευση των παιδιών και του γηγενή πληθυσμού (Gundara & Portera, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την Ελλάδα καθώς υποδέχεται ένα πολύ μεγάλο αριθμό προσφύγων που επιθυμούν στη συνέχεια να μεταβούν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Παρόλα αυτά παραμένουν στην Ελλάδα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η είσοδος και η παραμονή των μεταναστών στην Ελλάδα μπορεί να δημιουργήσει πρωτοβουλίες και δράσεις που βοηθούν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν μέσα από την ένταξη τους στο σχολείο (Γόγολα, 2021).

Επιπλέον ο λόγος για τον οποίο είναι σημαντική η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι γιατί στη σημερινή πραγματικότητα και στις ανάγκες του μέλλοντος κάθε άτομο χρειάζεται να μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς και της πραγματικότητα. Το κάθε άτομο ξεχωριστά θα πρέπει να μπορεί να προσφέρει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του σε ένα παγκόσμιο γίγνεσθαι κι έτσι δημιουργείται η ανάγκη για αλλαγή στις κατευθύνσεις που παρέχει ως σήμερα η εκπαίδευση.

Ο στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η εστίαση μόνο στον τρόπο που θα εκπαιδεύσει τους μαθητές αλλά και στις διαπολιτισμικές τους εμπειρίες που έχουν ως στόχο να τους ετοιμάσουν για τη διαβίωση σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον. Η εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών καθώς και η κοινωνικοποίηση τους εξαρτώνται από τις άμεσες ή έμμεσες που δέχονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στον ορισμό και στις τάξεις ΖΕΠ. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια αναλύεται ο ορισμός της επιμόρφωσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα εμπόδια των προγραμμάτων εκπαιδευτικής ένταξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι έρευνες στην Ελλάδα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τα επόμενα δύο κεφάλαια ανήκουν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Το τέταρτο κεφάλαιο είναι εκείνο της μεθοδολογίας. Σε αυτό αναλύεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερωτηματολόγιο και η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά παρουσιάζονται τα κυκλικά διαγράμματα με τις ποσοστιαίες συχνότητες των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και του μορφωτικού τους επιπέδου. Στη συνέχεια αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους, οι στρατηγικές διδασκαλίας που εμπλέκονται στη διδακτική τους πράξη και οι θεματικές επιμόρφωσης που θεωρούν αναγκαίες. Αναλύεται και η επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της εκπαιδευτικής εμπειρίας και του μορφωτικού επιπέδου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στα συμπεράσματα της εργασίας συνοψίζονται τα κύρια ευρήματα της έρευνας, αναλύονται οι περιορισμοί της και δίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Ορισμός

Η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζεται πάνω στις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και των μη διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης (Gundara, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από τις ίσες ευκαιρίες και την εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στα σχολεία για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνότητα τους και τις θρησκευτικές ή τις άλλες πεποιθήσεις τους (Coulby, 2006). Η UNESCO (2019) υποστήριξε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων μοντέλων ένταξης, προκειμένου να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία και να συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση της ετερότητας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να αναπτύξει την διαπολιτισμική ικανότητα (Gorski, 2008). Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ατομική ευθύνη του κάθε ατόμου αλλά και παράλληλα η ευθύνη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Barrett et al., 2014). Πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα που έχουν διαφορετικό εθνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και στόχος δεν είναι η αφομοίωση ή η ενσωμάτωση. Απώτερος στόχος είναι η συνάντηση, η επικοινωνία, η ανάπτυξη του διαλόγου και η επαφή των ατόμων μεταξύ τους (Portera, 2008). Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να έχει δεξιότητες για την εφαρμογή στην πράξη των γνώσεων που κατέχει, κάτι που σχετίζεται με την διαπολιτισμική ετοιμότητα, απαραίτητη προϋπόθεση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις καθώς σχετίζεται με τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας. Ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός εμφανίζει ικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς στο πολιτισμικό περιβάλλον, μπορεί να αναγνωρίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία και να ερμηνεύει τα φαινόμενα ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο συγκρίνοντάς τα με το δικό του πολιτισμό (Μπερελής κ.ά, 2007). Έχει επίσης κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση, ασκώντας κριτική σε πολιτισμικά προϊόντα του «οικείου» κι άλλων πολιτισμών. Με την πρακτική άσκηση βελτιώνει τη διαπολιτισμική ευαισθησία προσεγγίζοντας τις πολιτισμικές διαφορές, είναι ενεργός ακροατής και παρατηρητής με ικανότητα να

κατανοεί τις απόψεις των άλλων (Σιμόπουλος, 2014). Ακόμη έχει ικανότητα αυτοαντίληψης, ενδοσκόπησης και αυτοκριτικής. Τέλος αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα και φορείς για στήριξη μαθητών και οικογενειών τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι πολιτισμικοί και ηθικοί κανόνες και οι αξίες που έχουν καθολικό χαρακτήρα. Προωθεί την ισότητα των λαών και την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε μαθητή. Η παροχή ίσως ευκαιριών σε όλους τους μαθητές είναι ο πυρήνας γύρω από τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν τις ικανότητες τους και επιτυγχάνουν να κοινωνικοποιηθούν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη της τα βιώματα των μαθητών και τις συνθήκες στις οποίες ζουν και προωθεί ένα κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και αμοιβαίας αποδοχής (Barrett et al., 2014).

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής τάξης είναι υπεύθυνοι ώστε να επικοινωνήσουν δύο ή ακόμα και περισσότεροι πολιτισμοί μεταξύ τους τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο. Χρειάζεται να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές προκειμένου να υλοποιήσουν αυτό τους τον στόχο. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για τους μετανάστες κι έτσι να είναι αναγκαίο να αλλάξουν πρώτα τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους και μετά να εισέλθουν σε μια διαπολιτισμική τάξη, προκειμένου να ασκήσουν τα καθήκοντα τους (Σπινθουράκη, 2005). Ο Νικολάου (2011) έκανε λόγο για τις έννοιες των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού.

Η συνεχής αύξηση των μαθητών προσφύγων έχει διαμορφώσει νέες συνθήκες στα ελληνικά σχολεία κι έτσι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν να προάγουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που να σέβονται τις γλώσσες και τις κουλτούρες όλων των μαθητών. Για να υλοποιηθεί αυτό, χρειάζεται να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι, όπως θα αποδειχθεί και στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (Angelides et al., 2003).

Σύμφωνα με την άποψη των Τουρτούρα & Μπαλή (2009) οι άνθρωποι στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, ζουν λειτουργούν και κατά βάση τείνουν να αδιαφορούν για τις υπόλοιπες κοινωνίες και τους πολιτισμούς. Με αυτό τον τρόπο φαίνεται ότι φοβούνται ή αισθάνονται απειλή για όλους τους ανθρώπους που δεν ανήκουν στην

ίδια ομάδα με αυτούς. Έτσι δεν έρχονται σε διάλογο μεταξύ τους και δημιουργούν αρκετά στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές.

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εθνοπολιτισμική ετερογένεια βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ειδικά αν αναλογιστεί κάποιος τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αναπτύχθηκε ως ένας ιδιαίτερος κλάδος, είναι η απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο όρος της έχει πολλές σημασίες, όμως κυρίως αναφέρεται στην προσπάθεια που κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές των παιδιών που είναι μετανάστες ώστε να προωθήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία στις σχολικές τάξεις, να δώσουν έμφαση στην επικοινωνία ανάμεσα στους πολιτισμούς και στις σχέσεις που τους συνδέουν (Κεσίδου, 2008). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δημιουργείται ένα πλαίσιο ώστε να μπορούν να διδαχθούν οι μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Επιπλέον οι Stan & Manea (2018) διατύπωσαν την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η νέα εκπαίδευση. Μέσω αυτής μπορούν να δοθούν λύσεις στα θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ο Γκόβαρης (2011) ισχυρίστηκε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο αλλά αναφέρεται στις προϋποθέσεις και τις αρχές που οφείλει να έχει κάθε πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα πρόγραμμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους πολιτισμούς που έχει ως στόχο να υπερβαίνει τα όρια τους και να διαμορφώνει μια υπερπολιτισμική ταυτότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σέβεται όλους τους ανθρώπους, που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς και χρειάζεται αρχικά να τους αναγνωρίσει ως ξεχωριστές προσωπικότητες. Μόνο αν αντιμετωπίσει κάποιος την ετερότητα του άλλου σαν μια άλλη εκδοχή της ανθρώπινης ιδιότητας του θα μπορέσει να σεβαστεί τους ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να δημιουργήσει κάτι καινούριο που θα διορθώνει τις παλιές ή τις ήδη υπάρχουσες αδικίες (Holm & Zilliacus, 2009).

Οι Holm & Zilliacus (2009) υποστήριξαν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει προγράμματα που θέτουν στο επίκεντρο τους την προώθηση των ίσως ευκαιριών

στην εκπαίδευση, σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της προέλευσης, της κοινωνικής τους τάξης, του φύλου ή κάποιου άλλου είδους αναπηρίας που μπορεί να έχουν. Η Κεσίδου (2008) σε αυτό το πλαίσιο διατύπωσε την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεπερνά τη λογική ότι οι αλλοδαποί μαθητές και όσοι ανήκουν σε μειονότητες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως πρόβλημα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει ορισμένα βήματα, που στηρίζονται στη θεωρία αλλά έχουν και πιο πρακτικό χαρακτήρα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν αναπτύσσονται μόνο ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από άλλα κάθε ένας χρειάζεται να διατηρήσει τη δική του μοναδική ταυτότητα και κουλτούρα. Το πρώτο βήμα για τη διαπολιτισμική πορεία είναι να γνωριστεί με τους άλλους, ως μια βασική προϋπόθεση προκειμένου να αντιμετωπιστούν με επιτυχία τα στερεότυπα αλλά και οι προκαταλήψεις. Τα στερεότυπα είναι οι υπερ-γενικευμένες, υπερβολικές σκέψεις για τα άλλα άτομα. Πρόκειται για νοητικές αναπαραστάσεις μιας κοινωνικής ομάδας αλλά και των μελών της. Η προκατάληψη είναι η στάση του ατόμου απέναντι στους άλλους που συνήθως συνδυάζεται με τα στερεότυπα που έχει και τις αντίστοιχες σκέψεις που κάνει. Εκφράζει την αντιπάθεια του ατόμου για μια συγκεκριμένη ομάδα, κι αυτό συμβαίνει λόγω των λανθασμένων γενικεύσεων (Νικολάου, 2011). Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την απόκτηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με αυτά τα βήματα επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, για την οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο παράγοντας της γλώσσας. Ειδικά όταν γίνεται αναφορά στο σχολικό περιβάλλον. Το τελευταίο βήμα είναι η δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους τα άτομα που ανήκουν σε μια κοινωνία είτε σε ένα στενό επίπεδο, όπως για παράδειγμα αυτό της σχολικής τάξης είτε σε ένα ευρύτερο επίπεδο (Νικολάου, 2011).

Ωστόσο έχουν δημιουργηθεί πολλοί προβληματισμοί σχετικά με τις δυνατότητες που έχει η διαπολιτισμική προσέγγιση. Αυτό οφείλεται κυρίως στο χειρισμό της πολιτισμικής ετερότητας αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Μπελέση, 2009). Ο Γκόβαρης (2000) ανέφερε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει την αφετηρία της στην υπόθεση της διαφοράς και αντιμετωπίζει τους ξένους μαθητές σαν να ήταν φορείς κάποιου άλλου και όχι όμως ελλειμματικού, πολιτισμικού κεφαλαίου. Όμως αυτό δεν είναι κάτι το αυτονόητο καθώς ο προσδιορισμός της έννοιας της διαφορετικότητας του άλλου επιτυγχάνεται κυρίως από τα μέλη της πλειοψηφικής

ομάδας. Από την άλλη μεριά τονίζεται και η ανάγκη να κατανοήσουν οι μαθητές τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Έτσι ουσιαστικά στηρίζονται οι διαφορετικές απόψεις και οι πολιτικές που αναλύουν τις ανισότητες της κοινωνίας με βάση τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους ντόπιους και τους ξένους.

1.2. Οι τάξεις ΖΕΠ

Η δημιουργία των τάξεων ΖΕΠ, δηλαδή οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, είναι ένα μέσο για να υλοποιηθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η λειτουργία αντίστοιχων δομών επιβάλλεται από πολλούς λόγους, ανάμεσα στους κυριότερους είναι τα πολλά έθνη που κατοικούν στην Ελλάδα, οι διεθνείς συνθήκες στο προσφυγικό και οι δεσμεύσεις που λαμβάνουν τα κράτη για την τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Άλλοι λόγοι είναι η συνύπαρξη και η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Γόγολα, 2021).

Τα παιδιά των προσφύγων που εισέρχονται στην Ελλάδα σε πολύ μεγάλο ποσοστό δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και οι συνθήκες που επικρατούσαν στη χώρα τους, τους εμπόδιζαν από το να λάβουν οποιαδήποτε μορφής εκπαίδευση. Ακόμα και όσα είχαν μάθει ανάγνωση και γραφή είτε έχουν στοιχειώδεις γνώσεις είτε έχουν απολέσει σταδιακά αυτές τις ικανότητες. Η ένταξή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη χώρα υποδοχής είναι αναγκαία, όχι μόνο για μορφωτικούς λόγους, αλλά κυρίως για ψυχολογικές και κοινωνικές αιτίες (Batelaan & Gundara, 1993).

Τα παιδιά έχουν την ανάγκη και επιθυμούν να απασχοληθούν μακριά από την μονοτονία και το αίσθημα του εγκλεισμού που βιώνουν καθημερινά στους χώρους όπου έχουν δημιουργήσει οι γονείς τους, τους καταυλισμούς. Είναι απαραίτητο να κοινωνικοποιηθούν και να έχουν μια ομαλή ψυχική αλλά και νοητική ανάπτυξη (Shim, 2012).

Η συμμετοχή των παιδιών των προσφύγων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να είναι προαιρετική ούτε να συνοδεύεται από σπασμωδικές δράσεις. Είναι μια επιτακτική ανάγκη και έχει καθολικό χαρακτήρα. Χρειάζεται να ακολουθεί τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των κανονικών σχολείων και να συνυπάρχουν με τους συμμαθητές τους που

προέρχονται από τη χώρα υποδοχής τους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Η ανάγκη εντείνεται αν αναλογιστεί κάποιος ότι η Ελλάδα παρά την πρόοδο που έχει κάνει τα τελευταία χρόνια δεν έχει πολλά παιδιά προσφύγων τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στις συγκεκριμένες τάξεις αφορούν την αντιμετώπιση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων. Πρόκειται για μια πολιτική που προωθεί τις θετικές διακρίσεις και την εκπαιδευτική ισότητα όλων των μαθητών. Σε αυτές τις τάξεις μπορεί να παρασχεθεί βοήθεια σε μαθητές που δεν έχουν ένα αποστερημένο περιβάλλον και αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες δυσκολίες.

Ο θεσμός αυτών των τάξεων ξεκίνησε από την Αγγλία και άλλες Αγγλοσαξωνικές χώρες. Αυτό συνέβη λόγω της αυξημένης μεταναστευτικής ροής και της ανάγκης εφαρμογής εκπαιδευτικών μεθόδων ένταξης. Οι βασικές επιδιώξεις τους ήταν να δημιουργηθούν σχέσεις συνεργασίας σε τοπικό επίπεδο και να ενισχυθεί η καινοτομία. Αργότερα η Γαλλία, το 1981, εφάρμοσε αντίστοιχες τάξεις που είχαν ως σκοπό να μειώσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονταν από τα λαϊκά στρώματα και να αντιμετωπίσουν την υποβάθμιση των προαστίων των πόλεων (Μπέσιος, 2012).

Στην Ελλάδα εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά το 2010 με το νόμο 3879/2010. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη νομοθεσία οι τάξεις ΖΕΠ μπορούν να λειτουργήσουν σε περιοχές που χαρακτηρίζονται από χαμηλό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και πολύ χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περιοχές αυτές μπορεί να έχουν μαθητές με πολύ χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως για παράδειγμα χαμηλό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης καθώς επίσης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Η παρέμβαση στην Ελλάδα έχει ως στόχο να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις που εμφανίζονται στις υποδομές, στους εκπαιδευτικούς, στους εξειδικευμένους επιστήμονες προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να ενταχθούν πιο ομαλά, να προσαρμοστούν και να αναπτυχθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμα αφορά την ποιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2012).

1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη πραγματικότητα του σχολείου είναι πολύ σημαντικός ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει ισότιμα όλους τους μαθητές. Οι νέες συνθήκες που επικρατούν προωθούν την παγκοσμιοποίηση και κυρίως τη διαπολιτισμικότητα. Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προωθεί αντίστοιχες αξίες (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2018).

Οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν τα καθήκοντα τους και να λειτουργήσουν μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται. Ο ρόλος τους μετασχηματίζεται και έτσι μπορούν να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε νέα κατάσταση βιώνουν. Τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της πολυπολιτισμικότητας των σχολείων εγείρουν νέες δυσκολίες και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δώσουν απαντήσεις, χωρίς όμως να εφαρμόσουν τις πρακτικές του παρελθόντος (Πασιάς και συν., 2016).

Σύμφωνα με την άποψη της Νικολάου (2013) σε κάθε σχολείο, ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν σε αυτό πρόσφυγες, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές χρειάζεται να εφαρμόζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οφείλει λοιπόν να καλλιεργεί τις αξίες και τα πιστεύω της ισότητας των λαών, τις αρχές που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα και να μαθαίνουν τους μαθητές να αποδέχονται και να σέβονται οποιονδήποτε άνθρωπο είναι διαφορετικός από τους ίδιους. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των ιδίων και των μαθητών τους όσο και μεταξύ των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρέχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και τις διαφορετικές πτυχές της καθημερινής ζωής, όπως για παράδειγμα τις κοινωνικές, τις πολιτισμικές και τις οικονομικές συνθήκες.

Ένα διαπολιτισμικό σχολείο χρειάζεται να εφαρμόζει τα κατάλληλα προγράμματα διδασκαλίας που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να ευνοούν την θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου και ουσιαστικά να προωθούν τη γνωριμία των μαθητών, τον αμοιβαίο σεβασμό, τον αμοιβαίο θαυμασμό και την αμοιβαία εκτίμηση. Οι εκπαιδευτικοί που είναι κατάλληλα καταρτισμένοι στην πολυπολιτισμική

πραγματικότητα, αντιμετωπίζουν με πολύ σεβασμό την ετερότητα και γνωρίζουν τις κατάλληλες μεθόδους ώστε να διασφαλίσουν την ανάπτυξη των συναισθημάτων όλων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι σέβονται την προσωπικότητα των μαθητών τους και τις ιδιαιτερότητές τους (Νικολάου, 2013).

Ένα σχολείο στο οποίο λειτουργεί το πρόγραμμα της διαπολιτισμικής κοινότητας μάθησης και συνεργασίας θα πρέπει να έχει ορισμένα πολύ βασικά χαρακτηριστικά. Αρχικά χρειάζεται να αναγνωριστεί η ανάγκη για συλλογική μάθηση στον οργανισμό και για την κάλυψη όλων των αναγκών των μαθητών χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις στο φύλο, τη φυλή, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό. Έπειτα με βάση την κάθε κουλτούρα, η ζωή και η μάθηση επηρεάζουν το επίπεδο στο οποίο εκπαιδεύεται κάθε παιδί. Το κοινό όραμα καθώς επίσης και οι στόχοι που διαμορφώνουν τα μέλη ενός οργανισμού και αφορούν τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες, εμπλουτίζονται από τη λειτουργία του. Σε αυτή την προσπάθεια συμπεριλαμβάνονται και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Παγώνη & Παπαχρήστος, 2018).

Επιπλέον οι συνεργατικές δομές στηρίζονται στις αρχές της ειλικρίνειας, της εμπιστοσύνης, της αμοιβαιότητας, της ισοτιμίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικής γνώσης και της μνήμης. Πραγματοποιείται προώθηση της διαπολιτισμικής καινοτομίας καθώς επίσης και της δημιουργικότητας μέσα από το διαπολιτισμικό ημερολόγιο που περιλαμβάνει πολύ σημαντικές γιορτές όλων των μαθητών κι εμπλουτισμός του σχολείου με τις γιορτές των παιδιών των μεταναστών. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή των πρακτικών του διαπολιτισμικού προσανατολισμού με βάση τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι πολιτισμοί και οι γλώσσες των μεταναστών αναβαθμίζονται ενώ παράλληλα καταπολεμείται οποιοδήποτε είδος ρατσισμού που προκύπτει από τη μορφή ενός συμβόλου ή μιας συμπεριφοράς σχετικής με πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία (Παγώνη & Παπαχρήστος, 2018).

Επιπροσθέτως αντισταθμίζονται οι υστερήσεις σε γλωσσικό επίπεδο προκειμένου όλοι οι μαθητές να μπορούν να ενδυναμωθούν και να παρακολουθήσουν μαθήματα με την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών. Διευρύνεται ο γνωστικός και συναισθηματικός ορίζοντας του παιδιού και ανταλλάσσουν πληροφορίες κι εμπειρίες

οι μαθητές μεταξύ τους. Έτσι διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον (Παγώνη & Παπαχρήστος, 2018).

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη κουλτούρα του σχολείου επηρεάζονται από τις αρχές και τις αξίες της διεύθυνσης του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης τους στην κοινωνία της γνώσης, της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Η θεωρία της διοίκησης και η μεταφορά της στην πράξη από τους ηγέτες του σχολείου απαιτούν την απαραίτητη τεχνογνωσία, την υιοθέτηση της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας και τη δράση του ηγέτη ως φορέα της ανάπτυξης της μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012). Ο Θεοφιλίδης (2012: 33) όρισε ότι το: «οργανισμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ορίζεται από την ικανότητα της εναρμόνισης της νομοθετικής και ιδιογραφικής διάστασης της υπηρεσίας από το σχολικό ηγέτη. Η ικανότητα αυτή έχει σημαντικές προεκτάσεις στην κουλτούρα που επικρατεί στην σχολική μονάδα».

Η διοίκηση του πολυπολιτισμικού σχολείου και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό χρειάζεται να αντιμετωπίσουν ορισμένες πολύ σοβαρές προκλήσεις ώστε να μετασχηματίσουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους και να σχεδιάσουν τις κατάλληλες πολιτικές (Γλένη, 2013). Το διαπολιτισμικό πρότυπο στην εκπαίδευση είναι πλέον ολοκληρωμένο σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κι αποτελεί μια εκπαιδευτική πολιτική που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών και στις διαφορετικές ομάδες στις οποίες ανήκουν. Το σύγχρονο επομένως διαπολιτισμικό σχολείο έχει ως στόχο να αποδομήσει κάθε μορφή ρατσισμού και να καλλιεργήσει στους μαθητές το σεβασμό στους άλλους πολιτισμούς (Παπαχρήστος, 2020).

Η Νικολάου (2013) υποστήριξε ότι η διαπολιτισμικότητα πρέπει να υπάρχει σε όλα τα μαθήματα και οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν χρειάζεται να ακολουθούν σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η διαθεματικότητα, η διεπιστημονικότητα και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι μάθησης που έχουν ως στόχο να μετασχηματίζουν και να δημιουργούν κοινωνίες με νέες συλλογικές ταυτότητες που να είναι απαλλαγμένες από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Νικολάου, 2011). Πλέον τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο στο να προωθούν τις ίσες ευκαιρίες μάθησης για τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων, των ιθαγενών και των πολιτισμικών μειονοτήτων και

οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις ώστε να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και να ενισχυθεί η ειρηνική συμβίωση, η αμοιβαία αλληλεγγύη, η συνεργασία για την επίλυση των κοινών προβλημάτων και η κοινωνική συνοχή.

Οι διαπολιτισμικές διαστάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και οι πρακτικές στη διδασκαλία των σχολείων συμβάλλουν στην αναγνώριση της κληρονομιάς των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Προωθείται η αποδοχή της διαφορετικότητας και η βοήθεια σε όλους τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις τους, τα κίνητρα και τις δεξιότητες τους και να μπορέσουν να αλλάξουν τα συστήματα που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους τις διακρίσεις και την καταπίεση (Bullivant, 1997; Ευαγγέλου, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα σχολείο που προωθεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζεται να επεκταθούν και πέρα από τα όρια λειτουργίας του σχολείου τους. Η επίδραση των μαθητών στη μάθηση τους επηρεάζεται από τις επιδόσεις τους, τη διάπλαση του χαρακτήρα τους και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων. Η επίδραση στους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, στις προσωπικές τους κοινότητες και τους βοηθά στις διαπροσωπικές τους ικανότητες. Η επίδραση στο σχολείο πραγματοποιείται στις δομές και τις διαδικασίες και στην κουλτούρα και στην ικανότητα της οικοδόμησης γνώσης. Η επίδραση πέρα από το σχολείο υλοποιείται στην άσκηση της κριτικής και της καλλιέργειας του διαλόγου, στη δημιουργία και τη μεταφορά της επαγγελματικής γνώσης και στη βελτίωση του κοινωνικού κεφαλαίου (Μπινιάρη, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αντίστοιχα σχολεία έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Διαμοιράζονται τους κανόνες και τις αξίες, εστιάζουν στη διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών στη σχολική αίθουσα, διαμοιράζονται τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συνεργάζονται εποικοδομητικά μεταξύ τους, αυτοαξιολογούν και κάνουν αναστοχαστικό διάλογο και επηρεάζουν την επαγγελματική ή ηθική τους λογοδοσία (Harris & Jones, 2010; Πασιάς και συν., 2016).

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών αλλάζει τη συμπεριφορά τους και βελτιώνει τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών. Είναι

μια ισχυρή στρατηγική ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, να αυξηθούν οι επιδόσεις των μαθητών μέσω της αλλαγής των τεχνικών διδασκαλίας και των πρακτικών της τάξης και να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (Harris & Jones, 2010).

Η επιτυχής εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος με διαπολιτισμικές διαστάσεις μπορεί να εξαρτηθεί από: «την αρτιότητα του εκπαιδευτικού, την κοινωνική του δέσμευση και την ικανότητα ενσυναίσθησης, την επικοινωνιακή ικανότητα, την κοινωνική του στάση, τα κοινωνικοπολιτισμικά και εθνικά βιώματά του, τις απόψεις του για κατανόηση του «ξένου», την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή του» (Πανταζής, 2004: 270). Κάθε προσπάθεια στο να δημιουργηθεί και να εφαρμοστεί το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται άρρηκτα με την ανάγκη για παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν και να αποδεχθούν τις πολιτισμικές διαφορές, να καταπολεμήσουν τα στερεότυπα των μαθητών τους, τις προκαταλήψεις καθώς επίσης και τον εθνοκεντρισμό, να εφοδιαστούν με γνώσεις και δεξιότητες για να κατανοήσουν τους άλλους πολιτισμούς και να τις μεταδώσουν στους μαθητές τους (Νικολάου, 2006; Ευαγγέλου, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους δίνει όλες τις ικανότητες και τις δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να ζήσουν στην πολυπολιτισμική Ευρώπη και στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οι αξίες σε αυτές τις κοινωνίες είναι η ισότητα, η ελευθερία και η αδελφσύνη. Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στα σχολεία, με επίκεντρο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και δημιουργεί το κατάλληλο διδακτικό υλικό που παρέχει ποικίλες αλλά και ακριβείς πληροφορίες. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να τους αξιολογήσουν οι μαθητές τους σχετικά με τις απόψεις που έχουν, αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών και έχουν όλες εκείνες τις ικανότητες ώστε να προωθήσουν την ισότητα των ευκαιριών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το πλαίσιο οφείλουν να δίνουν αξία στην πολυπολιτισμική γνώση και τις δεξιότητες των μαθητών της τάξης τους, να σέβονται, να αναγνωρίζουν και να δίνουν την κατάλληλη αξία στις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες που έχουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους ακόμα κι αν κάποια από αυτά δεν αξιολογούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα ως σημαντικά χαρακτηριστικά. Αν δεν υπάρχουν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης στα προγράμματα σπουδών τότε οι

εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετές πιθανότητες να βελτιωθούν σημαντικά και ουσιαστικά στην εκπαίδευση που παρέχουν στους μαθητές των μεταναστών (Ευαγγέλου, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ο ορισμός της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει οριστεί με πολλούς τρόπους κι έχει μελετηθεί εκτενώς από αρκετούς επιστήμονες. Η Παπαναούμ (2008) υποστήριξε ότι οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία στην οποία συμμετέχει ένας εκπαιδευτικός κι αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των δομών και των διαδικασιών. Η επιμόρφωση έχει ως στόχο τη διαρκή ενημέρωση και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για την απόκτηση πρόσθετων γνώσεων τόσο επιστημονικής όσο και επαγγελματικής κατάρτισης. Είναι ένα σύνολο από δραστηριότητες και διαδικασίες που σχετίζονται άμεσα με τα προγράμματα, που έχει ως στόχο να εμπλουτίσουν, να αναβαθμίσουν και να αναπτύξουν τις θεωρητικές ή πρακτικές επαγγελματικές τους γνώσεις.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει στοιχεία, όπως για παράδειγμα η συμπλήρωση, η βελτίωση και η ανανέωση της εκπαίδευσης τους. Είναι μια οργανωμένη και καλά στοχευμένη διαδικασία που υλοποιείται είτε από κρατικούς είτε από άλλους φορείς. Είναι το σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και μια διαρκής διαδικασία μέσα στο σχολικό έτος. Σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την άποψη του Βεργίδη (2001) είναι να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για μια βασική προτεραιότητα ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Μπορεί να συνδεθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις της συνδέονται με τη δια βίου επιμόρφωση τους. Οι στόχοι των επιμορφωτικών

προγραμμάτων είναι να ενημερωθούν για τις επιστημονικές τους γνώσεις, να αποκτήσουν νέα προσόντα, να καταρτιστούν σε νέες μεθόδους κι εκπαιδευτικό υλικό και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους.

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί αρκετά τόσο το κράτος όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Χάδου, 2016). Κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα χρειάζεται να λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη του δύο βασικούς παράγοντες: τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί (Ξωχέλλης, 2005). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων, είτε σε θεωρητικό είτε σε πρακτικό επίπεδο στα οποία ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι χρειάζεται να αποκτήσει περαιτέρω γνώσεις ώστε να βελτιωθεί το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό του προφίλ (Βεργίδης, 2012).

Ο σκοπός της επιμόρφωσης είναι να εμπλουτιστούν, να βελτιωθούν, να αναπτυχθούν οι θεωρητικές ή πρακτικές γνώσεις και τα επαγγελματικά ή προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013). Ένας ακόμα σκοπός είναι να αναπτυχθούν οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999). Οι Κυριακή & Παρδάλη (2012) υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 80. Είναι μια αναγκαιότητα καθώς η κοινωνία εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Είναι απαραίτητη για τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Πρόκειται για ένα στοιχείο που είναι απαραίτητο ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η επιμόρφωση συμβάλλει στο αναπτυχθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, να μετασχηματιστεί ο ρόλος τους, να βελτιωθούν οι διδακτικές τους πρακτικές και να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σύγχρονη κοινωνία πλέον είναι πολυπολιτισμική και έτσι συμβαίνουν αλλαγές και στη σχολική τάξη. Η επιμόρφωση επομένως των εκπαιδευτικών είναι επιτακτικής φύσεως (Βεργίδης, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα έρχονται αντιμέτωποι με πολλές και σύνθετες απαιτήσεις και καλούνται να φέρουν εις πέρας το έργο τους με επιτυχία. Ο ρόλος τους έχει πλέον πολλές διαστάσεις και είναι αρκετά απαιτητικός. Η επιμόρφωση τους

είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιτυγχάνεται με πάρα πολλούς τρόπους και διαδικασίες.

2.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη καθώς επίσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους και μπορούν να αλληλοπροσδιοριστούν. Έτσι παρέχεται μια πιο αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση (Μάνεσης, 2014; Νικολακάκη, 2003; Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η εκπαίδευση μετασχηματίζεται σε μια κοινότητα μάθησης (Κολέζα, 2014). Παρόλο που είναι αναγκαίο όμως να μελετηθεί δεν υπάρχει ούτε στη διεθνή ούτε στην ελληνική βιβλιογραφία ένας αποδεκτός ορισμός της (Στρατίδου, 2019).

Οι Hargreaves (1996) και ο Μαυρογιώργος (1996) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εμπλουτίσουν τις βασικές τους γνώσεις και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους στάση προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στα καθήκοντα τους. Πρόκειται επομένως για μια συνεχή, συστηματική και οργανωμένη διαδικασία (Παπαναούμ, 2014) ανεξάρτητα από το αν έχει θεσμοθετηθεί ή όχι (Μανιάτης, 2014).

Οι ικανότητες και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν με άμεσο τρόπο τη σχολική επίδοση (Darling-Hammond, 2000). Έτσι στη σημερινή εποχή που οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές είναι παρούσες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να εκσυγχρονίζεται διαρκώς προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο στα διεθνή ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (Παπαναούμ, 2014).

Το σχολείο στη σημερινή του μορφή δεν είναι η μοναδική πηγή γνώσης των μαθητών. Οι μαθητές ενημερώνονται για ό,τι θελήσουν μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των ΜΜΕ. Στην κοινωνία επομένως της γνώσης και της πληροφορίας, οι στόχοι του σχολείου και της διδασκαλίας μεταβάλλονται διαρκώς. Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του δεν μπορεί να διατηρήσει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό του προφίλ (Δουράνου, 2007). Χρειάζεται να επιμορφωθεί προκειμένου να πετύχει την ουσιαστική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη

διάρκεια της διδασκαλίας του (Μανιάτης, 2014; Νικολακάκη, 2003) και να προσφέρει σε όλους τους μαθητές του σύγχρονες γνώσεις (Πυργιωτάκης, 2011).

Η ανανέωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των τεχνικών διδασκαλίας επιβάλλεται καθώς χρειάζεται να διαχειριστεί όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να εκφράσει την καινοτομία. Καμία εκπαιδευτική αλλαγή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση κι επομένως δεν έχουν πειστεί ότι είναι αναγκαία. Ο Kosgei (2015) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν επιμορφώνονται τείνουν να αντιστέκονται περισσότερο στις αλλαγές.

Σε αυτές τις αλλαγές η εκπαίδευση τους, που πολλές φορές απέχει πολύ χρονικά από την ανάληψη των καθηκόντων τους, δεν επαρκεί προκειμένου να καλύψει τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους ανάγκες (Αυγητίδου, 2014). Σε πολλές παιδαγωγικές σχολές η βασική εκπαίδευση για πάρα πολλά χρόνια δεν περιείχε την κατάλληλη παιδαγωγική επιμόρφωση κι αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν τα καθήκοντα τους αλλά παράλληλα να μην είναι έτοιμοι να λύσουν τα σοβαρά παιδαγωγικά τους ζητήματα και να αυτοσχεδιάζουν σε ζητήματα που αφορούν την ειδική διδακτική (Νικολόπουλος, 2007), τη σχολική βία και την παραβατικότητα, τις χαμηλές επιδόσεις, τη σχολική διαρροή (Βουρλιώτη, 2016), την αντιμετώπιση των γονέων (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001) και τους αλλοδαπούς μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ανεπαρκείς προκειμένου να διαχειριστούν τόσο γνωστικά όσο και παιδαγωγικά τους μαθητές που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς. Αδυνατούν με άλλα λόγια να ενσωματώσουν και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους (Φραγκουδάκη, 2001) και αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως ένα εμπόδιο στη μάθηση (Cummins, 2005; Σκούρτου, 2001). Αρκετές φορές χρειάζεται οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν πρώτοι τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών πολλές φορές οδηγεί τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες να σταματήσουν τη φοίτηση τους στο σχολείο ή να αναπτύξουν περιστατικά παραβατικότητας. Η αλλαγή στο μαθητικό πληθυσμό στα ελληνικά σχολεία φαίνεται ότι δημιουργεί την ανάγκη να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί η

διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατ' επέκταση η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μανιάτη, 2014).

Κατά συνέπεια φαίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία στο σύγχρονο σχολείο. Αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όμως αυτός ο αριθμός δεν συνοδεύεται σε όλες τις περιπτώσεις και από την ποιότητα. Έτσι πολλά επιμορφωτικά προγράμματα τείνουν να αξιολογούνται ως αναποτελεσματικά είτε γιατί δεν υπάρχουν σαφείς στόχοι και περιεχόμενο είτε γιατί απουσιάζουν τα μοντέλα και η αξιολόγηση τους (Σακκούλης και συν., 2017).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία λόγω των συνθηκών που επικρατούν στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι αναφέρονται στις συνεργατικές και τις βιωματικές τεχνικές που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ώστε να είναι αποτελεσματικός. Ο εκπαιδευτικός σταματά να μεταδίδει απλά τις γνώσεις και ο ρόλος του γίνεται διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός στη μαθησιακή διαδικασία. Η επαγγελματική τους εκπαίδευση είναι αναγκαία ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες, σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (Gadusova & Mala, 2009).

Οι γνώσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών δεν επαρκούν ώστε να ανταπεξέλθουν στο διδακτικό τους έργο. Για αυτό το λόγο χρειάζεται να αποκτήσουν τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες στη διαπολιτισμική επικοινωνία, να τις καλλιεργήσουν και να τις αναπτύξουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Έτσι μπορούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Η χρήση των εμπειριών των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη ώστε να μπορέσουν να αναλύσουν και να αναστοχαστούν για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους στους μαθητές τους. Αυτές αφορούν την αποτελεσματική επικοινωνία, την εκμάθηση των νέων τρόπων μάθησης και των τρόπων αυτοβελτίωσης και ένταξης στις νέες συνθήκες και την κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης, 2008).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πριν από τη διδασκαλία της θεωρίας, χρησιμοποιεί βιωματικές ασκήσεις που εστιάζουν στα στερεότυπα των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, όταν ολοκληρωθεί η επιμόρφωση τους, μπορούν να αναπτύξουν τη δική τους θεωρία καθώς επίσης και την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα να μπαίνει ο εκπαιδευτικός στα παπούτσια των μαθητών του και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια. Μπορεί να τους ακούσει ενεργητικά, χωρίς να τους διακόψει για να κάνει ερωτήσεις που μπορεί να τους φέρει σε δύσκολη θέση. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται και με την αναγνώριση τόσο των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού όσο και των συναισθημάτων των μαθητών του και την καλύτερη διαχείριση τους.

Ακόμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή καθώς τους παρέχει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ή αλλιώς τους καλλιεργεί τη διαπολιτισμική ικανότητα (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013). Η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα: το ένα είναι το γνωστικό και το άλλο αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την άποψη του Γκότοβου (2002) η επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την εξάλειψη των αποδυναμωτικών πεποιθήσεων και στερεοτύπων. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η αποτελεσματική αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η Κεσίδου (2008) υποστήριξε ότι η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει στο να αποδεχθεί κάποιος το διαφορετικό και παράλληλα να αξιοποιήσει τις κατάλληλες πρακτικές.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να στηριχθεί στις θεωρίες της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να εκφράσουν εξωτερικά εμπόδια στην επιμόρφωση τους, που σχετίζονται με τις κοινωνικές υποχρεώσεις τους και τα καθήκοντα των ενηλίκων. Μπορεί όμως να εμποδιστούν και από εσωτερικές αιτίες, όπως για παράδειγμα από τις γνώσεις που αποκτούν και τις αξίες που διαμορφώνουν ή τη χαμηλή τους αυτοεκτίμηση. Προκειμένου να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν στη μάθηση χρειάζεται οι μέθοδοι της επιμόρφωσης να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε οι ενήλικες να συνεργάζονται μεταξύ τους και να συμμετέχουν σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Πολλές επιμορφωτικές πρακτικές αναπαράγουν παγιωμένες πρακτικές, περιορίζονται σε ένα πρώτο επίπεδο εμπάθυνσης και δεν ανταποκρίνονται

στις προτιμήσεις των επιμορφωμένων (Σακκούλης και συν., 2017). Βασικό στοιχείο για μια επιτυχημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αυτά τα προγράμματα να εστιάζουν όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας για μια αποτελεσματική και ευέλικτη διαχείριση της τάξης. Είναι απαραίτητη η ύπαρξη προγραμμάτων που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα απόκτησης εμπειρίας στην αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, αναστοχασμού πάνω στις διαστάσεις, πρώτα της δικής τους ταυτότητας και του τρόπου που αυτή επηρεάζει τις διδακτικές τους επιλογές, ώστε να αλλάξουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους και να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Μανιάτης, 2011). Επίσης, μέσα από τις έρευνες αναδεικνύεται μια σημαντική πτυχή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το μοντέλο μικτής ηλεκτρονικής μάθησης, όπου συνδυάζεται η εφαρμογή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και των ΤΠΕ (Μπίκος&Τζιφόπουλος, 2013). Παρατηρείται μάλιστα μια προτίμηση στα εξ αποστάσεως ταχύρρυθμα προγράμματα, όπου μέσω της σύνδεσης θεωρίας και πράξης στοχεύουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Στρατίδου, 2019).

Πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος που έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Είναι αναγκαίο να μπορεί να εξασφαλίσει την αλληλεπίδραση τους με τα άτομα που επιμορφώνει και να αναπτύξει τη συνεργασία μεταξύ τους. Έτσι το πρόγραμμα κατάρτισης μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Smith, 1993; Knowles, 1998).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι πολύ ωφέλιμα στους εκπαιδευτικούς καθώς μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το ρόλο τους μέσα στις νέες συνθήκες και να ανταποκριθούν με πολύ καλύτερο τρόπο στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους. Οι εκπαιδευτικοί πλέον καλούνται να είναι σύμβουλοι, καθοδηγητές, βοηθοί στη μάθηση κι υποστηρικτές των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η συμμετοχή επομένως των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα και οι στόχοι τους στρέφονται προς την προώθηση της δημοκρατίας και τις αξίες της. Παράλληλα χρειάζεται να αξιολογήσουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή τους καθώς επίσης και το κοινωνικο-

πολιτισμικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχεται. Η χρήση της τεχνολογίας είναι απαραίτητη ώστε να προωθηθεί η συμμετοχή και η συνεργασία όλων των μαθητών.

Τα εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι οι ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές, η αναποτελεσματικότητα των επιμορφωτών, η οικονομική τους επιβάρυνση και ότι ορισμένα από αυτά τα προγράμματα δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη (Νικολακάκη, 2003). Ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια, όπως θα αποδειχθεί και στην επόμενη υποενότητα, είναι ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν στηρίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι παθητικοί δέκτες που απλώς καλούνται να εφαρμόσουν τις άνωθεν εντολές (Σακκούλης και συν., 2017).

2.3. Τα εμπόδια των προγραμμάτων εκπαιδευτικής ένταξης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίζει πολλά και σημαντικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές προθέσεις ώστε να χρησιμοποιήσουν τις πρακτικές της και να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις. Όμως αυτό δεν είναι πάντα εφικτό και επιτυχημένο.

Οι Taylor & Sidhu (2012) διατύπωσαν την άποψη ότι όταν οι πρόσφυγες αντιμετωπίζονται όπως οι ομοιογενείς ομάδες τότε παραβλέπονται οι ιδιαίτερες ανάγκες του και δεν μπορεί να σχεδιαστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Οι Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008) υποστήριξαν ότι υπάρχουν ποικίλα προβλήματα ώστε να συντονιστούν οι κατάλληλες δράσεις, οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν οι υπηρεσίες, οι προστριβές και τα γραφειοκρατικά αδιέξοδα που εντοπίζονται στους αρμόδιους φορείς. Η αύξηση του αριθμού των μαθητών προσφύγων στα νησιά του Αιγαίου και η συχνή τους μετακίνηση από τη μία δομή φιλοξενίας σε μία άλλη δεν τους εξυπηρετεί στο να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Δεν υπάρχουν τα κατάλληλα έγγραφα ώστε να αποδειχθεί το εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδιών και όταν υπάρχουν διπλώματα είναι πάρα πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί η αντιστοίχιση τους με τα αντίστοιχα ελληνικά.

Επιπλέον η Tsaliki (2016) επισήμανε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συχνά αναλαμβάνουν πολλές και άγνωστες ευθύνες ανάλογα με τις συνθήκες που

επικρατούν στο σχολείο όπου εκτελούν τα καθήκοντα τους. Παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζουν και οι μειωμένου ωραρίου εκπαιδευτικοί, που τις περισσότερες φορές δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα. Έτσι δεν μπορούν να εφαρμόσουν τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συχνά δεν υπάρχουν επαρκείς πόροι στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί έχουν παρωχημένες αντιλήψεις και δεν επαρκεί το εποπτικό υλικό. Οι συνθήκες στους χώρους φιλοξενίας χαρακτηρίζονται από την ελλιπή οργάνωση και με αυτό τον τρόπο οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως ένα ακόμα εμπόδιο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει γιατί οι πρόσφυγες μιλούν μια διαφορετική γλώσσα από αυτή των γηγενών (Jones & Quach, 2007). Τα προγράμματα σπουδών δεν έχουν λάβει μέριμνα για τη συσχέτιση και την εκμάθηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας κι έτσι τα παιδιά πρόσφυγες δεν μπορούν να ενεργοποιηθούν κατάλληλα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Καθώς λοιπόν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν μπορούν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα (Paleologou, 2004; Palaiologou & Faas, 2012).

Κατά συνέπεια σε ορισμένες περιπτώσεις οι συγκεκριμένοι μαθητές λαμβάνουν το χαρακτηριστικό της αδυναμίας σε νοητικό επίπεδο και της εισαγωγής τους σε ειδικά σχολεία. Φυσικά μία τέτοια συνθήκη δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία που ζουν (Gundara & Portera, 2008). Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Όμως παράλληλα αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των τρόπων και των μέσων διδασκαλίας της (Hajisoteriou & Angelides, 2015).

Επιπρόσθετα, τα επιμορφωτικά προγράμματα χρειάζεται να περιλαμβάνουν όλες τις μορφές του ρατσισμού, τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους αναπτύσσονται τα διαφορετικά είδη ρατσισμού και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τους αναγνωρίζουν. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται για θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αξίες, την ειρήνη, την παγκόσμια εκπαίδευση, την ανάπτυξη των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και την προώθηση της συνεργασίας με τα σχολεία άλλων χωρών. Ένα ακόμα θέμα είναι η αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Η Ευσταθίου (2008) υποστήριξε ότι η έρευνα δράσης μπορεί να βοηθήσει στο να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόσει τις ερευνητικές μεθόδους για να ανακαλύψει τους νέους τρόπους κατανόησης και αντιμετώπισης των θεμάτων που δημιουργούνται στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων. Η συμμετοχή τους σε αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα τους καθιστά ικανούς στη διαχείριση ανάλογων θεμάτων, με περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, προβληματικές καταστάσεις που εμφανίζονται μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης και στην εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης, που συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη. Πολύ σημαντικό στοιχείο αυτών των προγραμμάτων είναι η συνεργασία ανάμεσα σε συναδέλφους καθώς ο εκπαιδευτικός για να βρει λύσεις στα θέματα που του παρουσιάζονται θα πρέπει να δοκιμάσει εναλλακτικές τεχνικές είτε δικές του είτε να ζητήσει τη βοήθεια και τη γνώμη άλλων συναδέλφων του. Αυτό έχει ως συνέπεια το συνεχή προβληματισμό του, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του με όλους τους εμπλεκόμενους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διαπολιτισμική επάρκεια αλλά και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα εφόδια για να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική τάξη και παρουσιάζουν ελλείψεις στις γνώσεις τους. Έτσι πολλές φορές τείνουν να αναπτύσσουν άγχος και ανασφάλεια. Έτσι επιζητούν οι ίδιοι την επιμόρφωση τους αλλά και την περαιτέρω εκπαίδευση τους (Chranioti & Arvanitis, 2018; Δέδε, 2018; Ζάχος και συν., 2016; Καλαματιανού και συν., 2019; Palaiologou & Faas, 2012; Παπαοικονόμου, 2015; Πολύζος, 2019; Tsaliki, 2016).

Αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συμμετέχουν στις επιμορφώσεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Επιζητούν την κατάλληλη εκπαίδευση και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό. Η επιμόρφωση τους χρειάζεται να περιλαμβάνει στοιχεία για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, που να αφορούν τη διαπολιτισμική αγωγή (Γεραρής, 2011; Μαυρομμάτης, 2008; Πολύζος, 2019).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θέλει να συμμετέχει σε βιωματικά εργαστήρια, που έχουν ως θέμα τους την ενσυναίσθηση, την ανάπτυξη των θετικών τους συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και την εφαρμογή της

ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Vlachou & Panitsides, 2017). Αρκετοί εκπαιδευτικοί στρέφονται και προς τις νέες μορφές της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα το θεατρικό παιχνίδι (Παλαιοχωρινού και συν., 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν αρχικά έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία πέντε χρόνια, αρχικά στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έπειτα στα σχολεία που έχουν ΖΕΠ.

Η Κουτσού (2012) ανέδειξε την ετερότητα και την πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο πρόβαλλε τις νέες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες του επαγγέλματος τους, χρειάζεται να καθιερώσουν μια συνεχή επιμορφωτική διαδικασία σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Η επιμόρφωση θεωρείται σήμερα στην Ελλάδα, αναγκαία όσο ποτέ άλλοτε και είναι πολύ σημαντική προκειμένου να επιλυθούν σημαντικά προβλήματα. Οι ενέργειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν πολλές και σημαντικές ελλείψεις, προβλήματα και αδυναμίες. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση τους αλλά συγχρόνως αμφισβητούν τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης και κυρίως λόγω του χάσματος που υπάρχει απέναντι στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα αντίστοιχα προγράμματα.

Η συγκεκριμένη έρευνα, της Κουτσού (2012), ήταν από τις λίγες που χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο. Σε αυτή συμμετείχαν 111 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευσης της Βέροιας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη να επιμορφωθούν σε διαπολιτισμικά θέματα. Τα μεγαλύτερα ποσοστά, στα θέματα που επιθυμούν να επιμορφωθούν είναι η βελτίωση της διδακτικής πράξης και η αποτελεσματική μάθηση, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και τα καινοτόμα προγράμματα που

εφαρμόζονται στην Ελλάδα και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Τα προγράμματα επιμόρφωσης χρειάζεται να είναι τρίμηνα και να υλοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου. Κάθε χρόνο οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, να συμμετέχουν σε ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικό προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει ώστε να παραχθεί η νέα γνώση και να καλυφθεί η ανάγκη της συνεχούς εκπαίδευσης και μάθησης τους. Η νέα πλέον κοινωνία της γνώσης και της μάθησης διαμορφώνει ένα νέο ρόλο στους εκπαιδευτικούς. Αυτό ο ρόλος αποτελεί μια βασική προτεραιότητα στο να βελτιωθεί η κατάρτιση του. Ο εκπαιδευτικός πλέον χρειάζεται συνεχώς επιμορφώσεις για να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του. Η επιμόρφωση τους είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να εκσυγχρονιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακόμα η Λαζαρίδη (2020) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον αναδεικνύονται οι δυσκολίες και οι πρακτικές στη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφερόντων μαθητών. Παράλληλα παρουσίασε τις βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες που αναδεικνύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ δίνουν έμφαση στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου των Bourdieu & Passeron (2014). Δίνονται ορισμοί για την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα για τη διαχείριση της ετερότητας και αναδεικνύονται οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα της Λαζαρίδη (2020) ήταν ποιοτική και σε αυτή συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί από διάφορες ειδικότητες. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι σπουδαία η επιμόρφωση τους σε διαπολιτισμικά θέματα, λόγω του ότι δεν έχουν επαρκή προπτυχιακή κατάρτιση. Ένας ακόμα λόγος είναι ότι στη σύγχρονη τάξη υπάρχουν πολλά παιδιά μεταναστών. Μία ακόμα άποψη που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες ήταν η ανάγκη να εκπαιδευθούν στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές τεχνικές και να συνδέσουν τη θεωρία που έχουν μάθει με την πράξη στο

εσωτερικό της τάξης. Επιθυμούν να επιμορφωθούν σε οποιαδήποτε θεματική σχετίζεται με τις διδακτικές μεθόδους και τα μοντέλα της συναισθηματικής διαχείρισης των αλλόγλωσσων μαθητών τους. Μία από τις βασικές τους δυσκολίες είναι να παρουσιάσουν τα γλωσσικά προβλήματα στα παιδιά που είναι αλλοδαποί και αυτό εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου αλλά και λόγω έλλειψης συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς τους. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούν να διακριθούν για τον αυτοσχέδιο χαρακτήρα τους.

Ο Πούρικας (2020) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στο νομό Λάρισας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο πυρήνας της εργασίας του ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τις επιδόσεις των μαθητών μέσα από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόσουν, το ρόλο των εκπαιδευτικών και τις πιθανές ανάγκες για την επιμόρφωση τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας του υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση είναι αναγκαία όσο και η μετεκπαίδευση τους.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες εργασίες είναι ότι παρόλο που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ πρόσφατες, άρα σε αυτές αναδεικνύονται οι συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Επιπλέον η έρευνα της Ντόκου (2022) είχε ως στόχο να διερευνήσει τη διαπολιτισμική επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής τάξης. Ένας ακόμα στόχος είναι να αναδειχθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αφορούν την εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία των τάξεων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι του συγκεκριμένου νομού έχουν σε μέτριο βαθμό αναπτυγμένη τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και είναι μέτρια έτοιμοι ώστε να διαχειριστούν τους μαθητές πρόσφυγες. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση τους και θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε περισσότερα προγράμματα. Πιστεύουν ότι προσαρμόζονται σε μέτριο βαθμό όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό αλλά και γλωσσικό

υπόβαθρο και χρησιμοποιούν ελάχιστα τα εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που είναι κατάλληλα για τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι έρευνες που αφορούν τις τάξεις ΖΕΠ. Η Παυλίδου (2019) είχε ως στόχο να αναδείξει τη σημασία της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ερευνήτρια εξετάζει τις παιδαγωγικές και τις διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολικό πλαίσιο είτε μέσω ενός τεχνολογικού εργαλείου είτε μέσω ενός ψηφιακού εργαλείου. Η έρευνα είναι ποιοτική και το μεθοδολογικό εργαλείο ήταν η τηλεφωνική, ημιδομημένη συνέντευξη στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε τάξεις ΖΕΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που αξιοποιούν ορισμένες πρακτικές ωστόσο δεν ακολουθούν τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου, όπως προτείνεται από άλλες έρευνες και δεν αξιοποιούν στο έπακρο τις ΤΠΕ στις ΖΕΠ, παρόλο που μπορεί να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή είτε γιατί έχουν ανεπαρκή επιμόρφωση.

Ο Ράδος (2020) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις συγκεκριμένες τάξεις σε σχολεία της Λέσβου. Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής αναφέρεται στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις τάξεις, τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαπολιτισμική και τη δίγλωσση εκπαίδευση και τις στάσεις που έχει η τοπική κοινότητα απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές. Η έρευνα ήταν ποιοτική και σε αυτή συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε αντίστοιχες τάξεις ΖΕΠ. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε μέσω της θεματικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος εφαρμόζεται τις περισσότερες φορές για να μπορέσουν να επωφεληθούν τα βέλτιστα οι πρόσφυγες μαθητές. Τα πιο σημαντικά εμπόδια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η γλώσσα που μιλούν οι μαθητές, η ανομοιογένεια ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των μαθητών και η δομή του ίδιου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών χρειάζεται να λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τους τη διαφορετικότητα των πολιτισμών από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές τους. Η μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να αναπτυχθούν

γνωστικά. Οι μαθητές συνήθως αντιδρούν αδιάφορα στην παρουσία των προσφύγων ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές τους αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο. Οι αντιδράσεις των γονέων των γηγενών μαθητών είναι πλέον ελάχιστες. Παρόλα αυτά ο μεγάλος αριθμός των προσφύγων στη Λέσβο προκαλεί πολλές αρνητικές συνέπειες στην τοπική κοινότητα της Λέσβου. Έτσι δημιουργείται ανησυχία στους εκπαιδευτικούς (Ράδος, 2020).

Η Γόγολα (2021) προσπάθησε να σκιαγραφήσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π., δηλαδή στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποιοτική ενώ η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και η μέθοδος ανάλυσης των συμμετεχόντων ήταν η ανάλυση του περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς επίσης και οι πολλαπλοί ρόλοι των εκπαιδευτικών. Αναδείχθηκαν ορισμένες από τις ελλείψεις και τις ανεπάρκειες σε θεσμικό αλλά και λειτουργικό επίπεδο. Το τελικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι ότι η διαπολιτισμική αγωγή χρειάζεται να μετατραπεί σε ένα αναπόσπαστο στοιχείο για την ελληνική κοινωνία και τη δημόσια εκπαίδευση.

Επιπλέον η έρευνα της Μπουλούκου (2022) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις τάξεις ΖΕΠ και το ρόλο που έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Εξέτασε το πόσο η πολιτισμική ετερογένεια επηρέασε τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποιοτική και το μεθοδολογικό εργαλείο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές τις τάξεις αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Τα κύρια προβλήματα που πρέπει να διαχειριστούν είναι οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και οι ελλείψεις στην κατάρτιση τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές στις τάξεις ΖΕΠ μαθαίνουν κάτι περισσότερο και έτσι αποκτούν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοπεποίθησης.

Η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών καθώς προέρχονται από περιβάλλοντα που είναι ελλειμματικά. Έτσι δεν είναι εφικτό πάντα να προσαρμοστούν και να μπορούν να παρακολουθήσουν με επιτυχία το πρόγραμμα της γενικής τάξης. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η

Μπουλούκου (2022) είναι ότι χρειάζεται να υλοποιηθούν πιο ουσιαστικές προσπάθειες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Προκειμένου να γίνει αυτό χρειάζεται σε αυτή την προσπάθεια να είναι αρωγός το κράτος.

Συνοπτικά μέσα από προηγούμενες εργασίες που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα έχουν αναδειχθεί οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα περισσότερα από τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης δεν επαρκούν και δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένα. Για αυτό το λόγο οι υπεύθυνοι που τα διαμορφώνουν χρειάζεται να προβούν σε αναδιαμορφώσεις τους. Ένα ακόμα σημαντικό θέμα που αναδείχθηκε ήταν οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδοχή στις τάξεις ΖΕΠ και οι ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών στην προπτυχιακή τους εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και τη διδακτική τους πράξη στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους;
2. Ποιες θεματικές επιμόρφωσης θεωρούν αναγκαίες;
3. Ποιες στρατηγικές διδασκαλίας εμπλέκουν στη διδακτική τους πράξη;
4. Πώς αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία);

4.3. Το ερωτηματολόγιο

Στην εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα και με σχετικά χαμηλό κόστος συγκεντρώνονται όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες για την έρευνα (Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε αντίστοιχη έρευνα που διενεργήθηκε από την Γκάζκα, 2019 και προσαρμόστηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και αποτελείται από τρία τμήματα. Το πρώτο αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, δηλαδή το φύλο, την ηλικία και την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Το δεύτερο αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, δηλαδή τις βασικές σπουδές, τις επιπλέον σπουδές και τις γνώσεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στρατηγικές διδασκαλίας που εμπλέκουν στη διδακτική τους πράξη αποτελείται από τρεις ερωτήσεις. Κάθε μία από αυτές έχει αντίστοιχα υποερωτήματα, που είναι διαμορφωμένα με βάση την 5θμη κλίμακα Likert. Στο παράρτημα της εργασίας βρίσκεται το ερωτηματολόγιο.

4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ο πληθυσμός της εργασίας ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 81 εκπαιδευτικούς που κατοικούσαν στο νομό Αττικής. Η δειγματοληψία ήταν σχετικής ευκολίας, ενώ η ερευνήτρια γνώριζε προσωπικά κάποιους από τους ερωτηθέντες.

Αρχικά τους ενημέρωσε με ένα mail για το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Τους ενημέρωσε ότι οι απαντήσεις τους θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Δεν πρόκειται να πληρωθούν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, άρα το κάνουν εθελοντικά. Δεν πρόκειται να τους συμβεί κάποια βλάβη από τη συμμετοχή τους. Αν η ερευνήτρια ήθελε να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας για να τα παρουσιάσει σε κάποιο συνέδριο ή σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό δεν θα δημοσιεύσει ποτέ τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν αν ήθελαν να μην συμπληρώσουν κάποια ερώτηση. Επιπλέον μπορούσαν αν το επιθυμούσαν να σταματήσουν τη συμπλήρωση του όποτε το έκριναν σκόπιμο. Παρόλα αυτά αντίστοιχες συμπεριφορές δεν παρατηρήθηκαν. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας αν το ήθελαν.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Δεκέμβριο 2022 – Ιανουάριο 2023. Έγινε διαδικτυακά λόγω των περιορισμών του κορονοϊού. Επιπλέον αφού οι εκπαιδευτικοί συναίνεσαν να συμμετέχουν στην έρευνα έλαβαν ένα δεύτερο mail που περιείχε το σύνδεσμο του ερωτηματολογίου.

4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Όταν συγκεντρώθηκαν όλα τα δεδομένα, κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο SPSS. Στη συνέχεια μετρήθηκαν οι ποσοστιαίες συχνότητες όλων των ερωτήσεων και διαμορφώθηκαν τα κυκλικά διαγράμματα στο πρόγραμμα Excel.

Έπειτα έγινε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στο φύλο και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ανάλυση είναι γιατί η ανεξάρτητη μεταβλητή, το φύλο, είναι κατηγορικού τύπου διχοτομική μεταβλητή. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι αριθμητικού τύπου (Δαφέρμος, 2005).

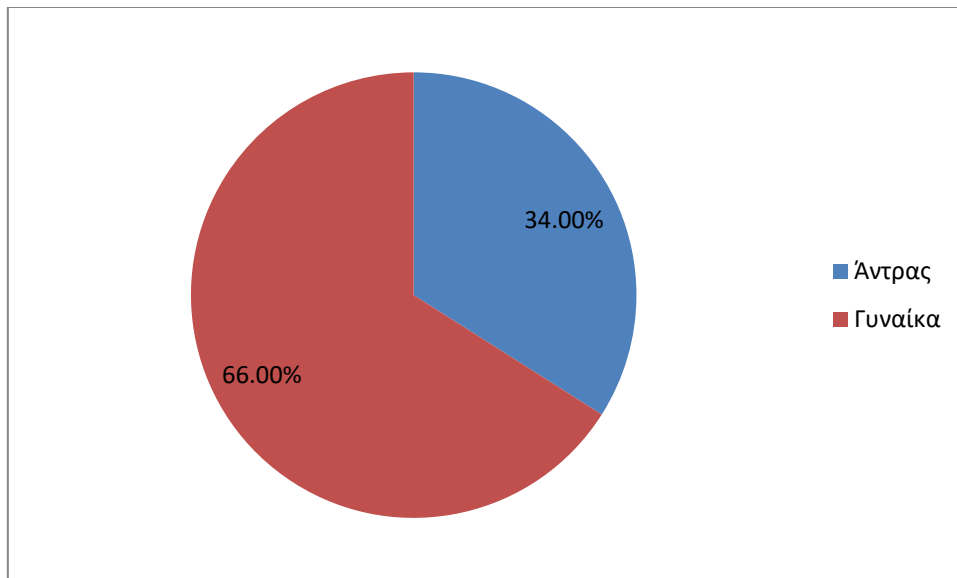
Στο τέλος πραγματοποιήθηκε ανάλυση one-way Anova ανάμεσα στην ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο λόγος που κρίθηκε κατάλληλη η συγκεκριμένη ανάλυση είναι γιατί οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν κατηγορικού τύπου με πάνω από δύο κατηγορίες ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν αριθμητικού τύπου (Δαφέρμος, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Το δείγμα

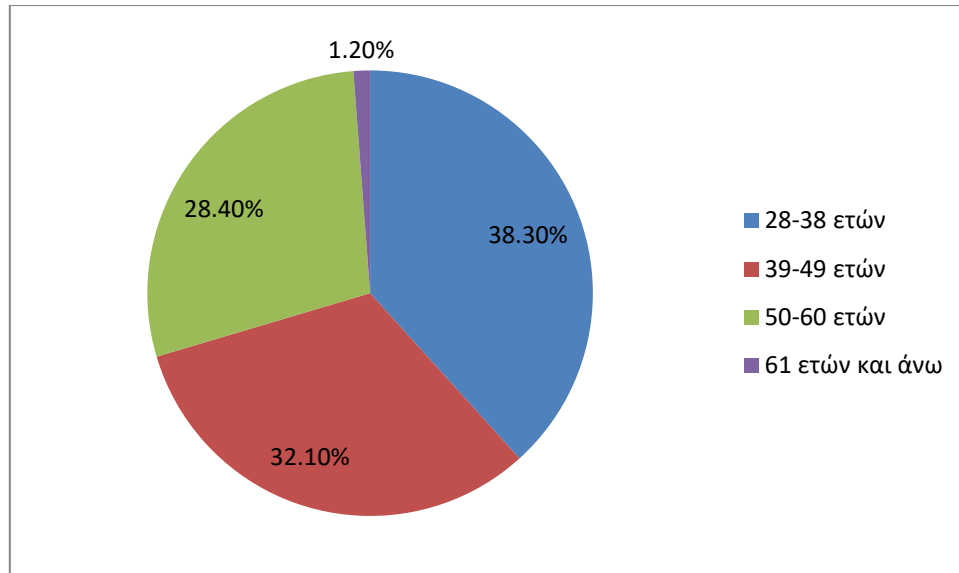
Το δείγμα της έρευνας ήταν 81 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 34% ήταν άντρες και το 66% γυναίκες.

Σχεδιάγραμμα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων



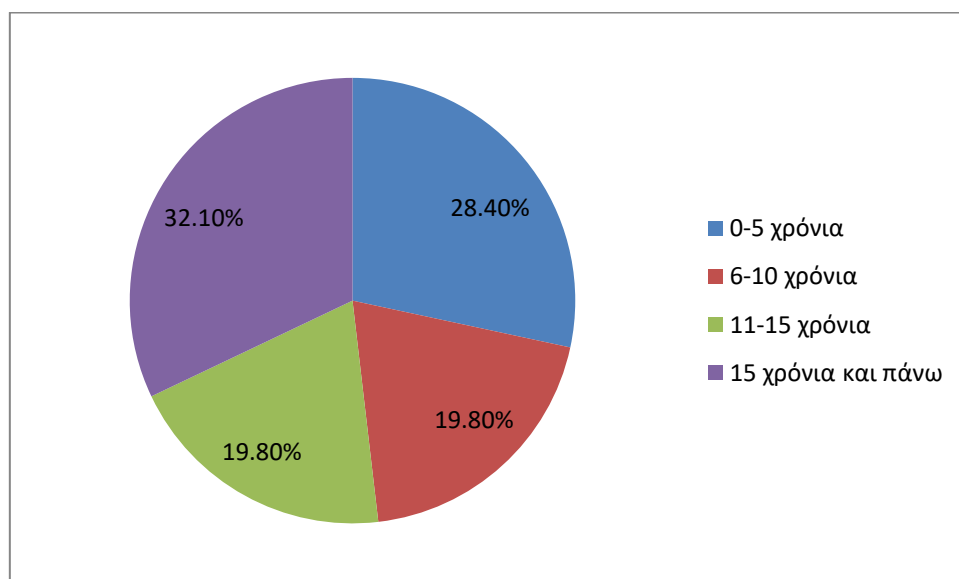
Το 38,3% του δείγματος είχε ηλικία 28-38 ετών, το 32,1% 39-49 ετών, το 28,4% 50-60 ετών και το 1,2% πάνω από 61 ετών.

Σχεδιάγραμμα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων



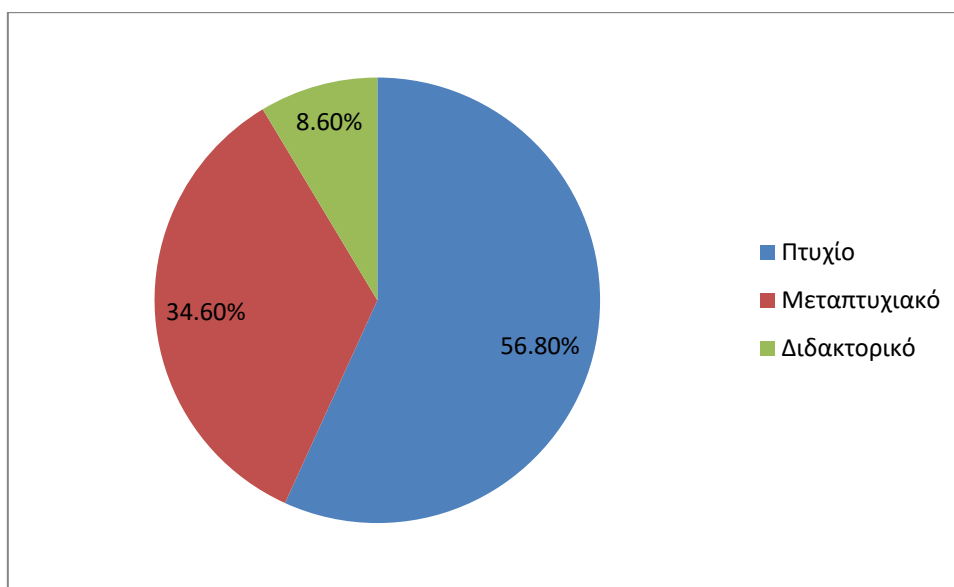
Όσον αφορά την εκπαιδευτική τους εμπειρία το 28,4% των συμμετεχόντων είχε προϋπηρεσία ως 5 χρόνια, το 19,8% από 6 ως 10 χρόνια, το 19,8% από 11 ως 15 χρόνια και το 32,1% πάνω από 15 χρόνια.

Σχεδιάγραμμα 3: Η εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων



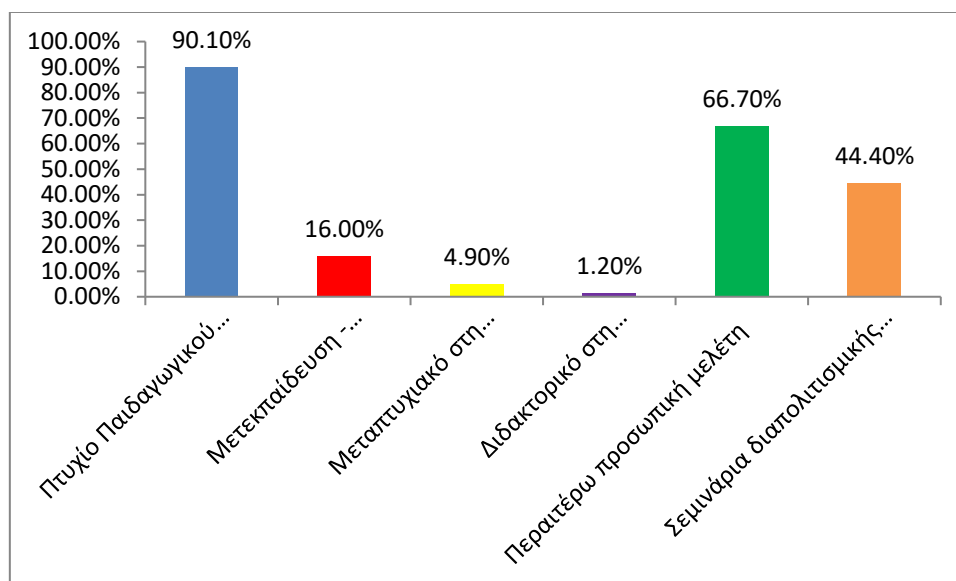
Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο το 56,8% ήταν κάτοχοι πτυχίου, το 34,6% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το 8,6% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Σχεδιάγραμμα 4: Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων



Όσον αφορά τις γνώσεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το 90,1% των συμμετεχόντων είχαν ενημερωθεί από το πτυχίο του παιδαγωγικού τμήματος που είχαν, το 66,7% από δική τους περαιτέρω προσωπική μελέτη, το 44,4% από σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 16% από την μετεκπαίδευση – εκπαιδευτικά προγράμματα. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (4,9%) και διδακτορικό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (1,2%). Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που δήλωσε άλλο.

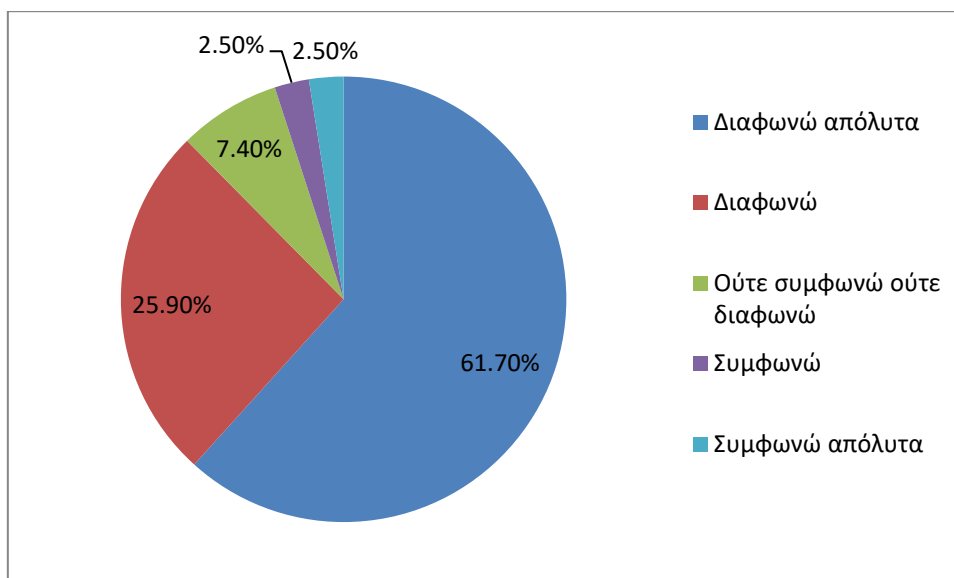
Σχεδιάγραμμα 5: Γνώσεις των συμμετεχόντων για διαπολιτισμική εκπαίδευση



5.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική τους εκπαίδευση;

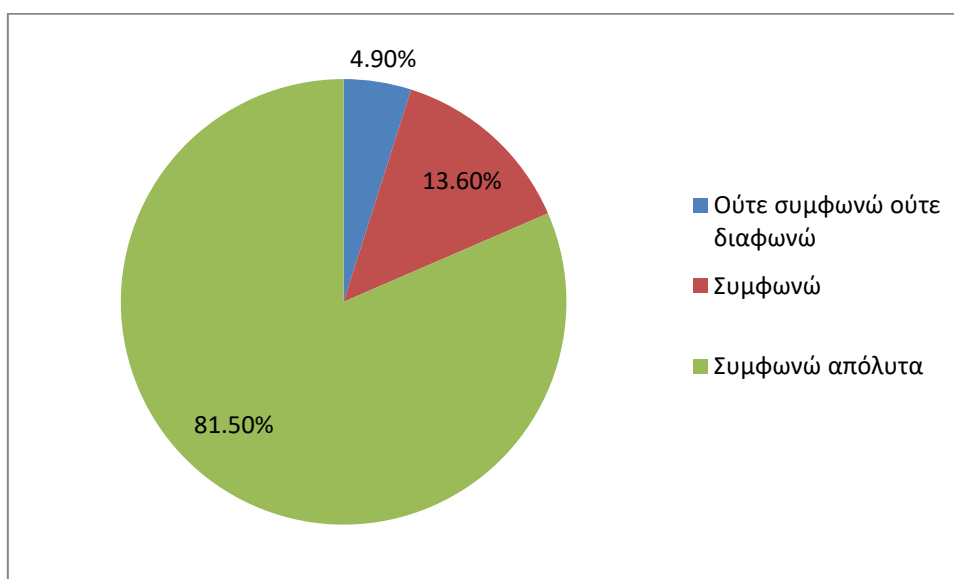
Στην ερώτηση 6 οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις απόψεις τους για την επιμόρφωση τους. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα το 61,7% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 25,9% διαφωνώ, το 7,4% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 2,5% συμφωνώ και το 2,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 6: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα



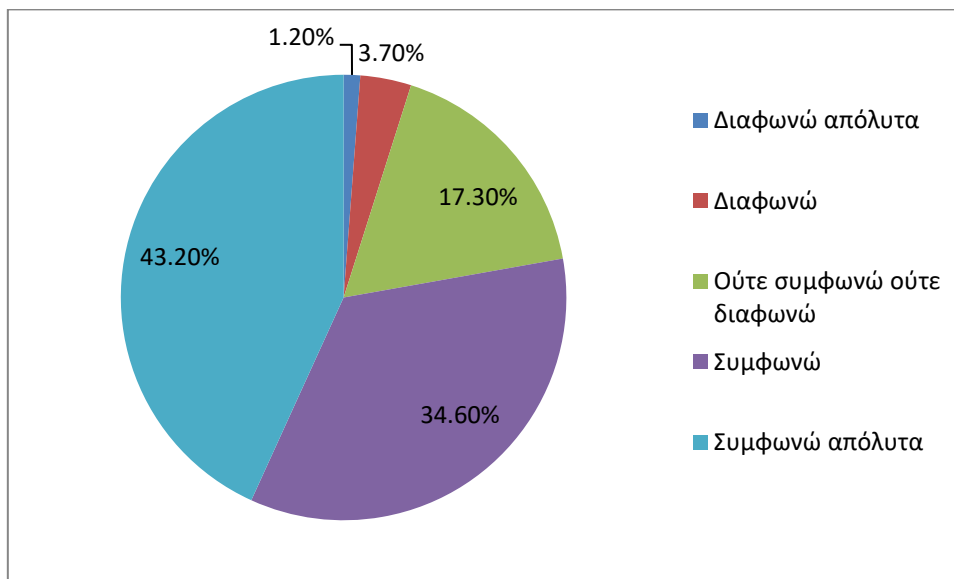
Στην ερώτηση σχετικά με το αν όλοι οι άνθρωποι παρά τις διαφορές έχουμε τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες το 4,9% των εκπαιδευτικών απάντησε ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 13,6% συμφωνώ και το 81,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 7: Όλοι οι άνθρωποι παρά τις διαφορές έχουμε τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες



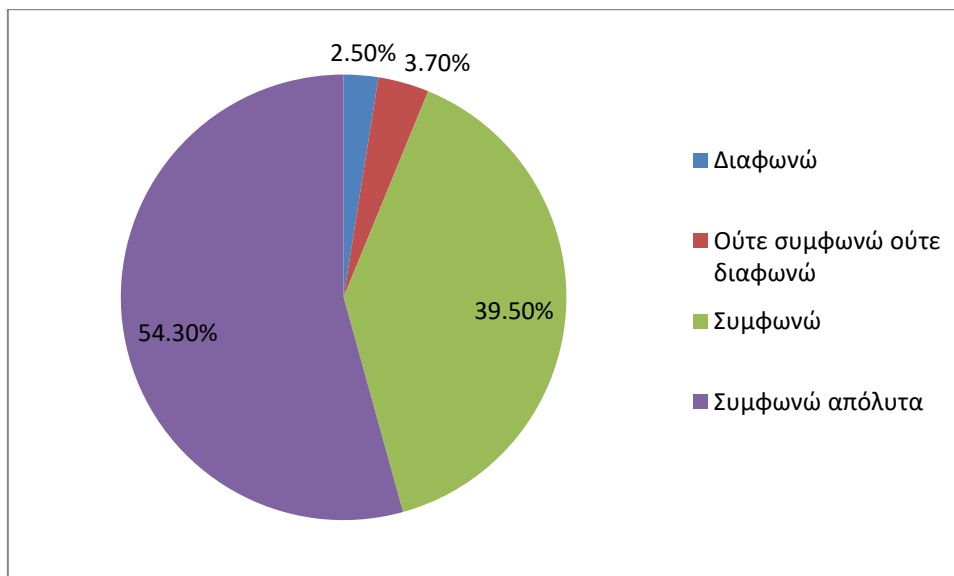
Στην ερώτηση σχετικά με το αν ο πολιτισμικός πλουραλισμός στην τάξη είναι ευχάριστη εμπειρία το 1,2% των συμμετεχόντων απάντησε διαφωνώ απόλυτα, το 3,7% διαφωνώ, το 17,3% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 34,6% συμφωνώ και το 43,2% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 8: Ο πολιτισμικός πλουραλισμός στην τάξη είναι ευχάριστη εμπειρία



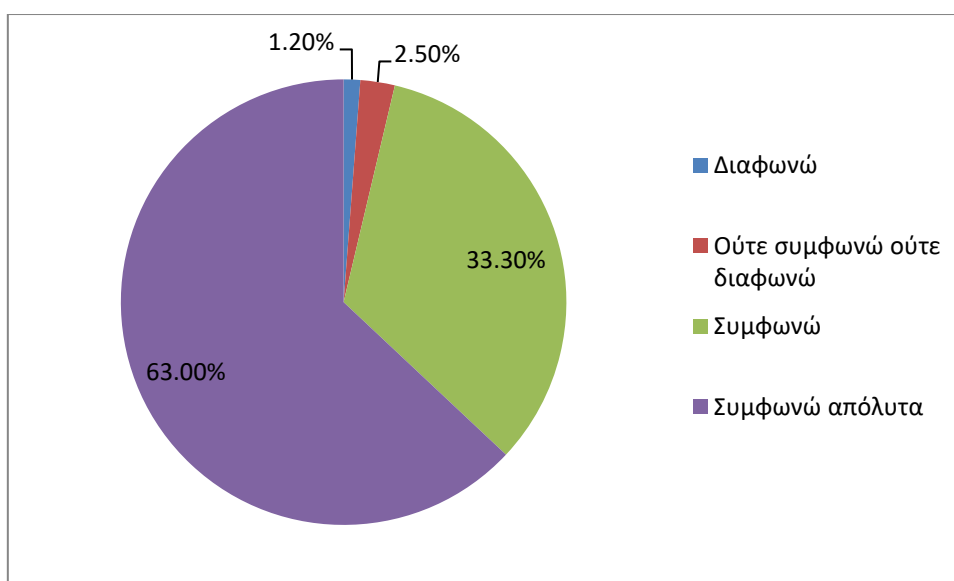
Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς το 2,5% των εκπαιδευτικών απάντησε διαφωνώ, το 3,7% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 39,5% συμφωνώ και το 54,3% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 9: Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς



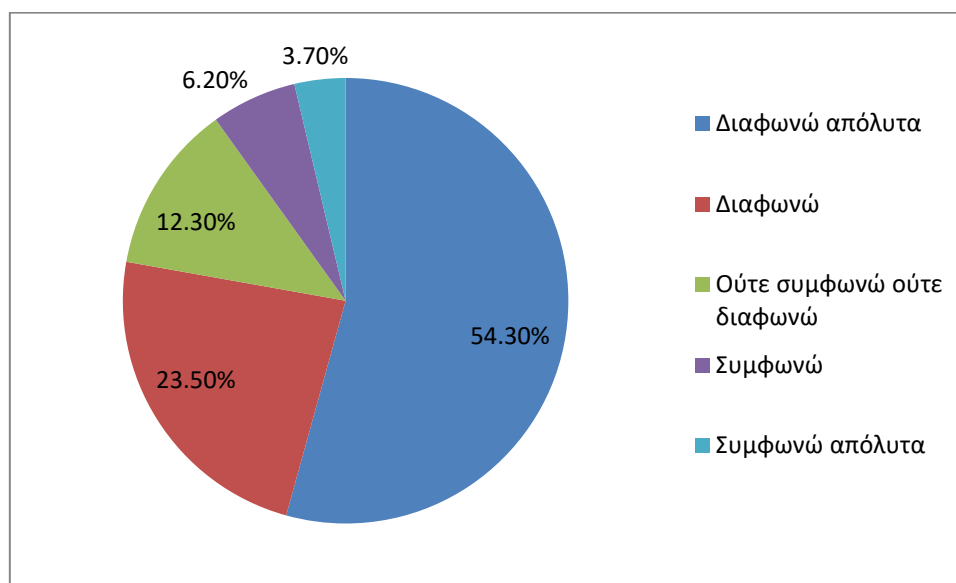
Στην ερώτηση σχετικά με το αν το πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο πρέπει να αξιοποιείται στη μάθηση το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 2,5% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 33,3% συμφωνώ και το 63% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 10: Το πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο πρέπει να αξιοποιείται στη μάθηση



Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές από άλλους πολιτισμούς επιβαρύνουν το έργο του εκπαιδευτικού (άγχος, κούραση) το 54,3% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 23,5% διαφωνώ, το 12,3% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 6,2% συμφωνώ και το 3,7% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 11: Οι μαθητές από άλλους πολιτισμούς επιβαρύνουν το έργο του εκπαιδευτικού (άγχος, κούραση)

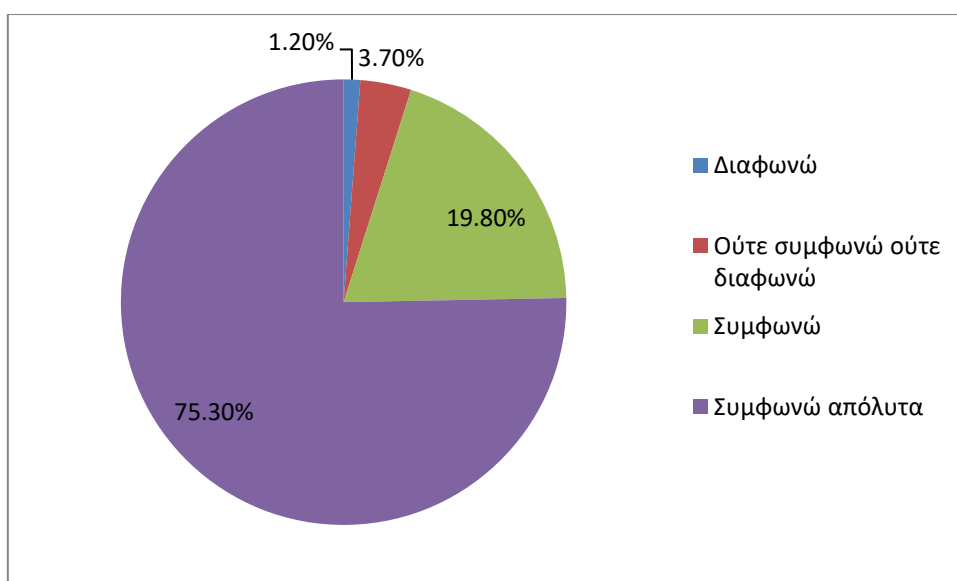


Στην ερώτηση σχετικά με το αν η πολιτισμική ετερότητα υποβαθμίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης το 53,1% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 30,9% διαφωνώ, το 4,9% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 7,4% συμφωνώ και το 3,7% συμφωνώ απόλυτα.

Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση: «Ποιό είναι το ποσοστό των διαφωνιών που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου της Αξιολόγησης των Αποφάσεων (ΑΑ)?»

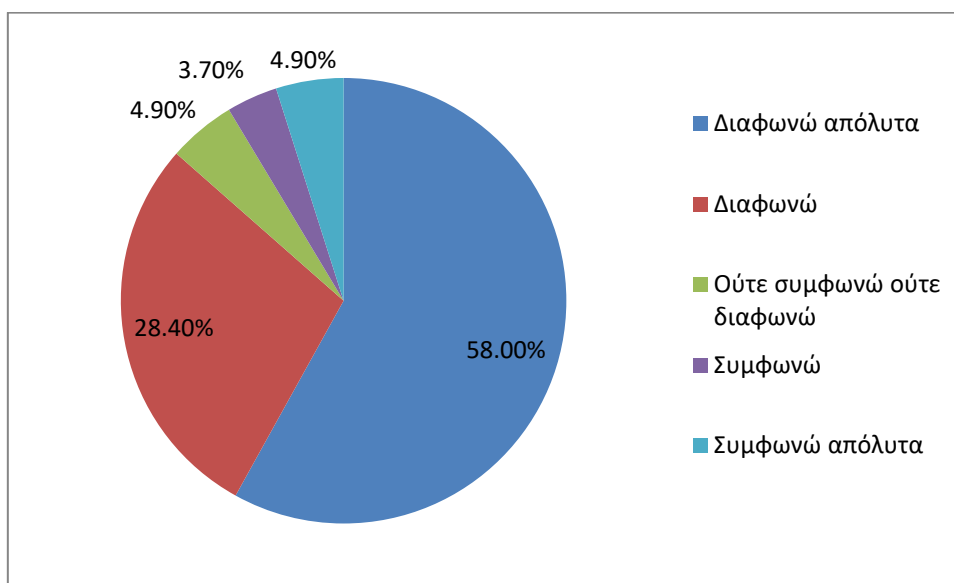
Απάντηση	Ποσοστό
Διαφωνών απόλυτα	53.10%
Διαφωνών	30.90%
Ούτε συμφωνών ούτε διαφωνών	4.90%
Συμφωνών	7.40%
Συμφωνών απόλυτα	3.70%

Σχεδιάγραμμα 13: Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή και εξέλιξη



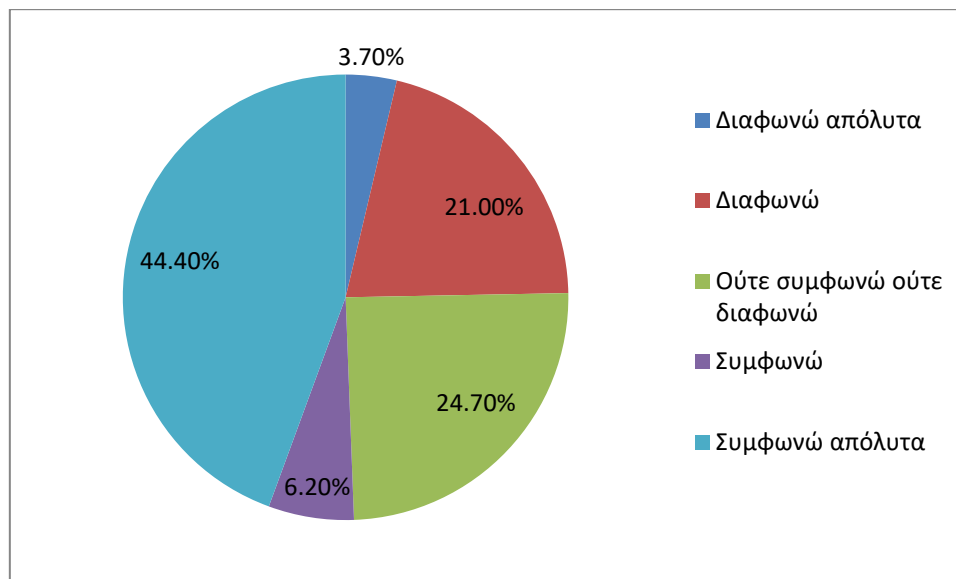
Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι άνθρωποι άλλων πολιτισμών πρέπει να εγκαταλείπουν τις αξίες τους και να εντάσσονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής το 58% των ερωτηθέντων απάντησε διαφωνώ απόλυτα, το 28,4% διαφωνώ, το 4,9% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 3,7% συμφωνώ και το 4,9% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 14: Οι άνθρωποι άλλων πολιτισμών πρέπει να εγκαταλείπουν τις αξίες τους και να εντάσσονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής



Στην ερώτηση σχετικά με το αν η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας είναι προσωπική υπόθεση και όχι του σχολείου το 3,7% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 21% διαφωνώ, το 24,7% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 6,2% συμφωνώ και το 44,4% συμφωνώ απόλυτα.

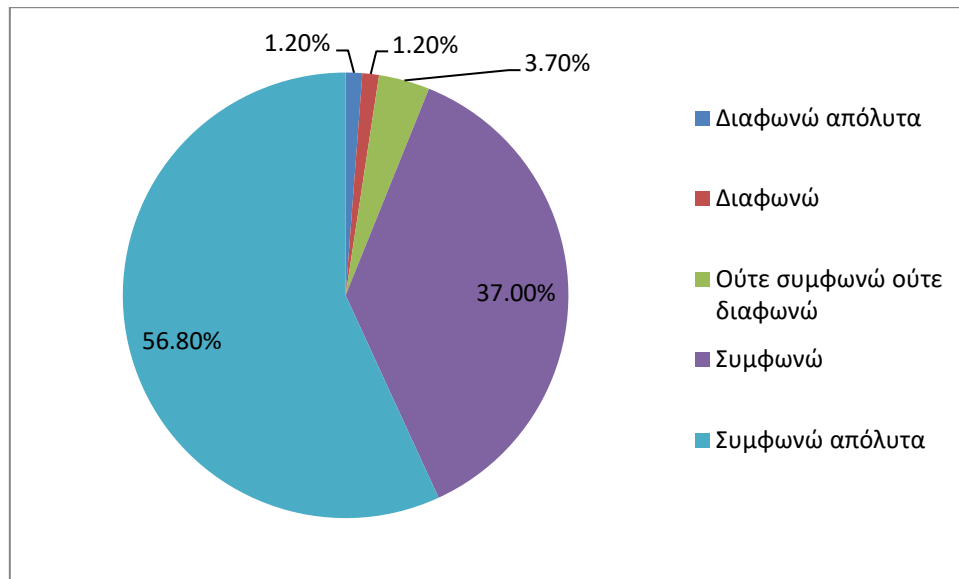
Σχεδιάγραμμα 15: Η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας είναι προσωπική υπόθεση και όχι του σχολείου



5.3. Ποιες στρατηγικές διδασκαλίας εμπλέκουν στη διδακτική τους πράξη;

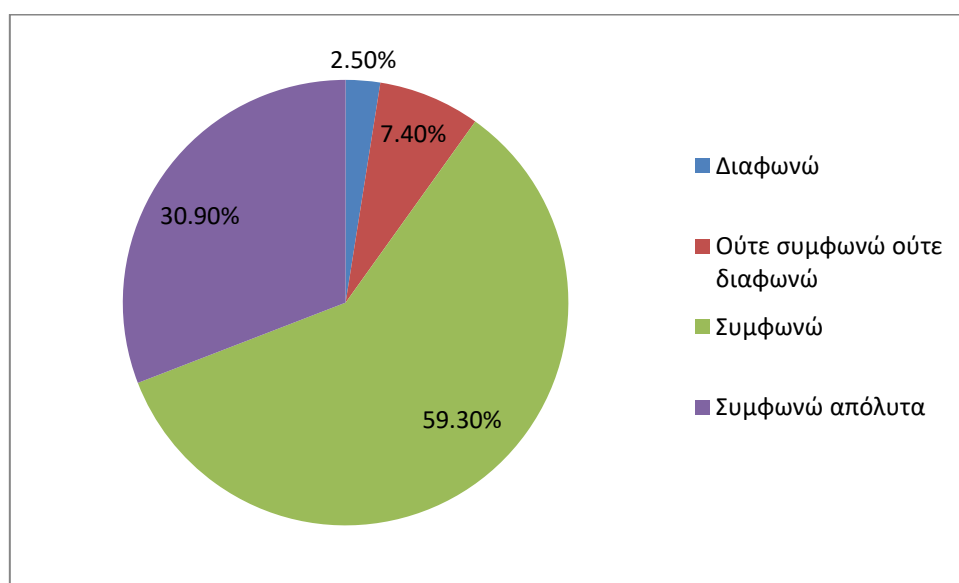
Στην ερώτηση σχετικά με το αν επιθυμούν να μαθαίνουν για το μορφωτικό και πολιτισμικό βάθος όλων των μαθητών (γλώσσα, ήθη – έθιμα, συνθήκες στη χώρα καταγωγής) το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 1,2% διαφωνώ, το 3,7% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 37% συμφωνώ και το 56,8% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 16: Επιθυμώ να μαθαίνω για το μορφωτικό και πολιτισμικό βάθος όλων των μαθητών (γλώσσα, ήθη – έθιμα, συνθήκες στη χώρα καταγωγής)



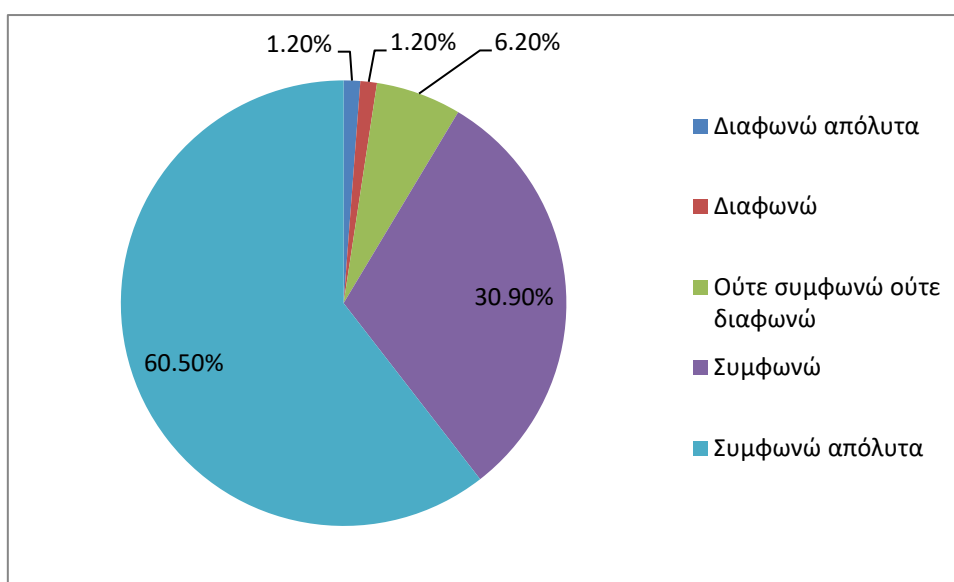
Στην ερώτηση σχετικά με το αν χρησιμοποιούν στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους το 2,5% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 7,4% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 59,3% συμφωνώ και το 30,9% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 17: Χρησιμοποιώ στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους



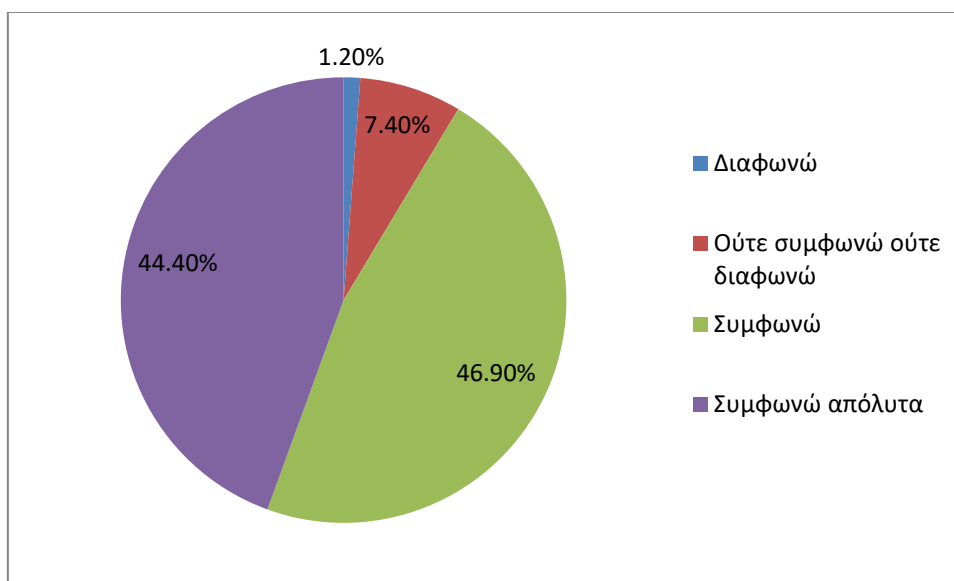
Στην ερώτηση σχετικά με το αν προσαρμόζουν τη διδασκαλία (στόχοι, περιεχόμενο, διδακτικό υλικό, μέθοδοι, αξιολόγηση) ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 1,2% διαφωνώ, το 6,2% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 30,9% συμφωνώ και το 60,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 18: Προσαρμόζω τη διδασκαλία (στόχοι, περιεχόμενο, διδακτικό υλικό, μέθοδοι, αξιολόγηση) ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών



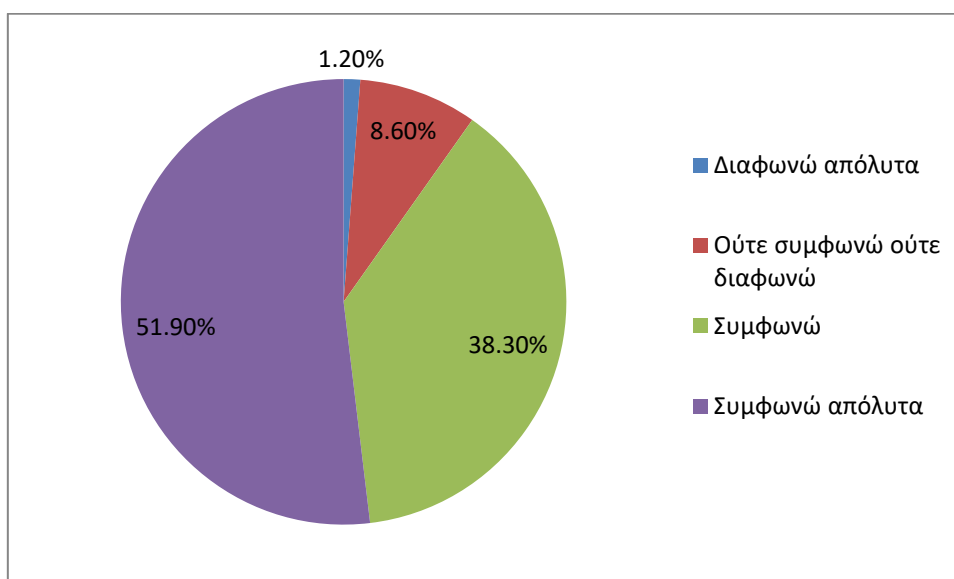
Στην ερώτηση σχετικά με το αν συνδέουν τη διδασκαλία με τα βιώματα των μαθητών το 1,2% δήλωσε διαφωνώ, το 7,4% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 46,9% συμφωνώ και το 44,4% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 19: Συνδέω τη διδασκαλία με τα βιώματα των μαθητών



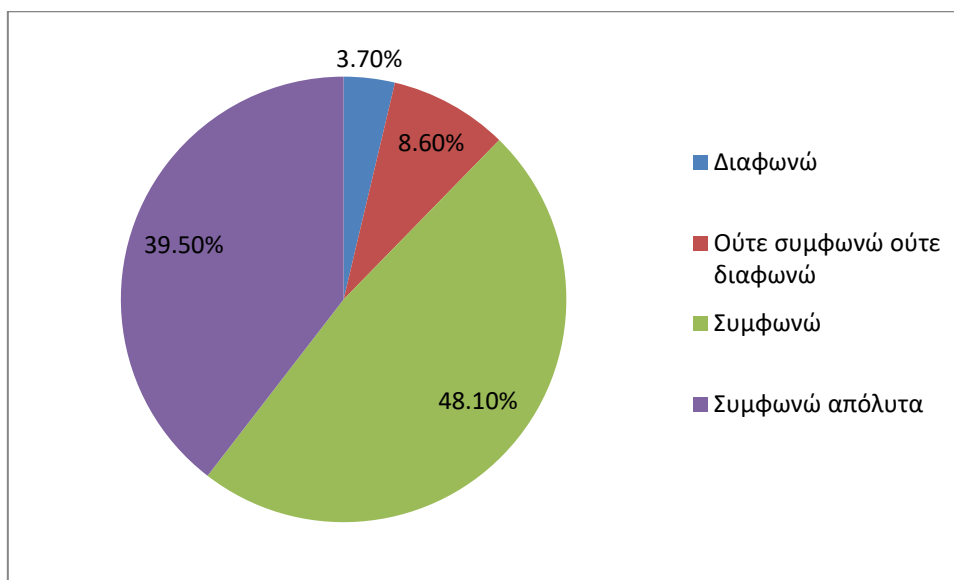
Στην ερώτηση σχετικά με το αν αξιοποιούν νέες τεχνολογίες (εκπαιδευτικά λογισμικά, διαδραστικός πίνακας, πολυμέσα) το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 8,6% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 38,3% συμφωνώ και το 51,9% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 20: Αξιοποιώ νέες τεχνολογίες (εκπαιδευτικά λογισμικά, διαδραστικός πίνακας, πολυμέσα)



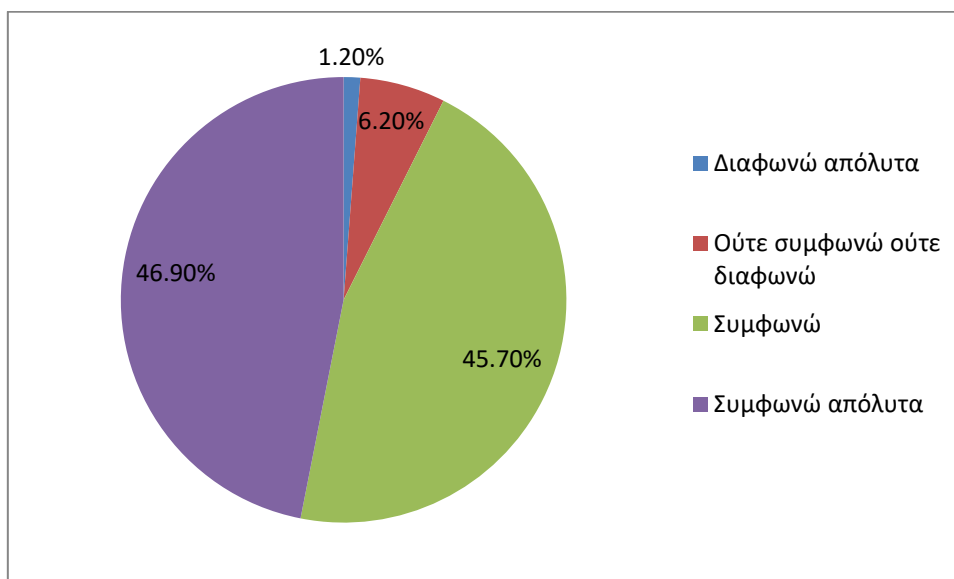
Στην ερώτηση σχετικά με το αν εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία το 3,7% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 8,6% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 48,1% συμφωνώ και το 39,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 21: Εφαρμόζω εξατομικευμένη διδασκαλία



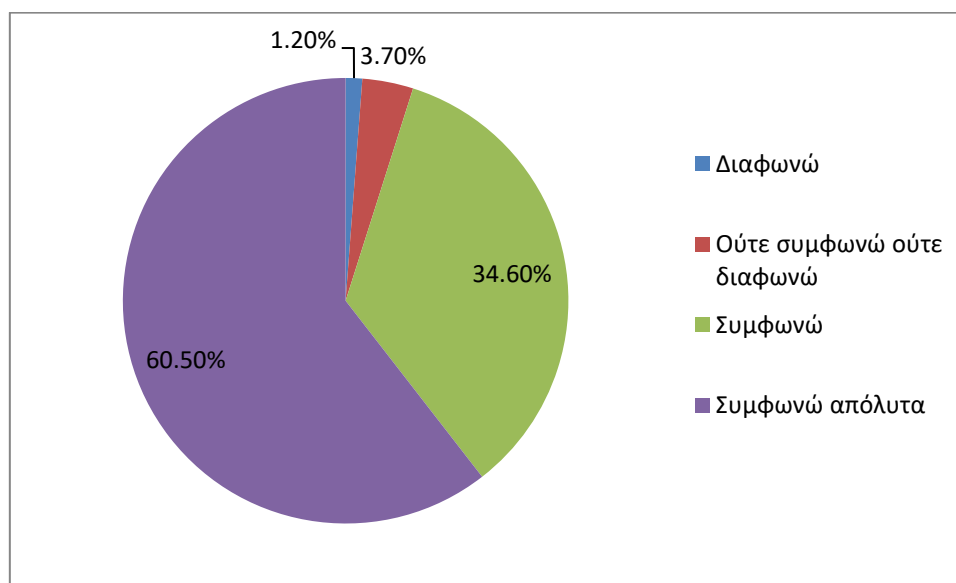
Στην ερώτηση σχετικά με το αν εφαρμόζουν τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 6,2% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 45,7% συμφωνώ και το 46,9% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 22: Εφαρμόζω ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας



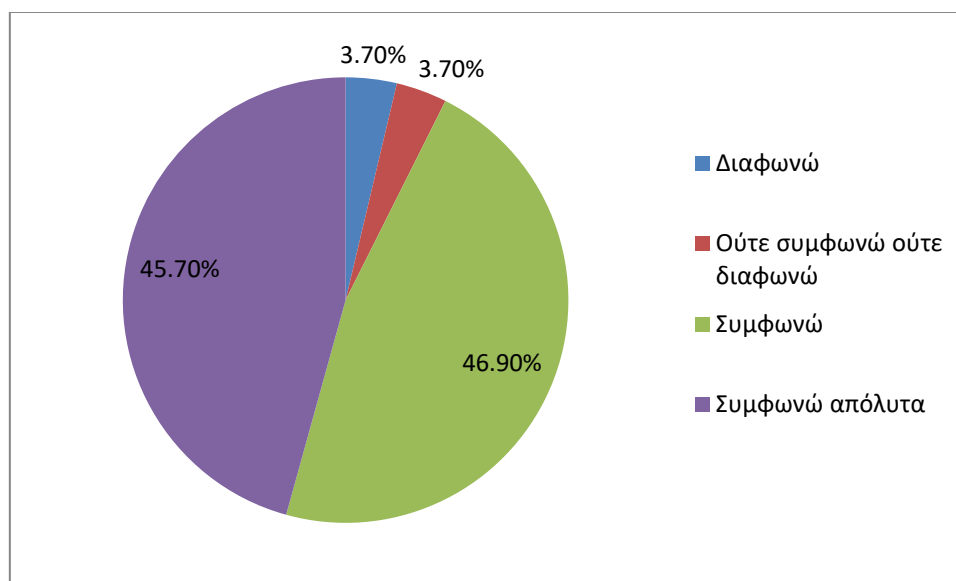
Στην ερώτηση σχετικά με το αν έχουν θετικές προσδοκίες και αν δημιουργούν ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 3,7% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 34,6% συμφωνώ και το 60,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 23: Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών



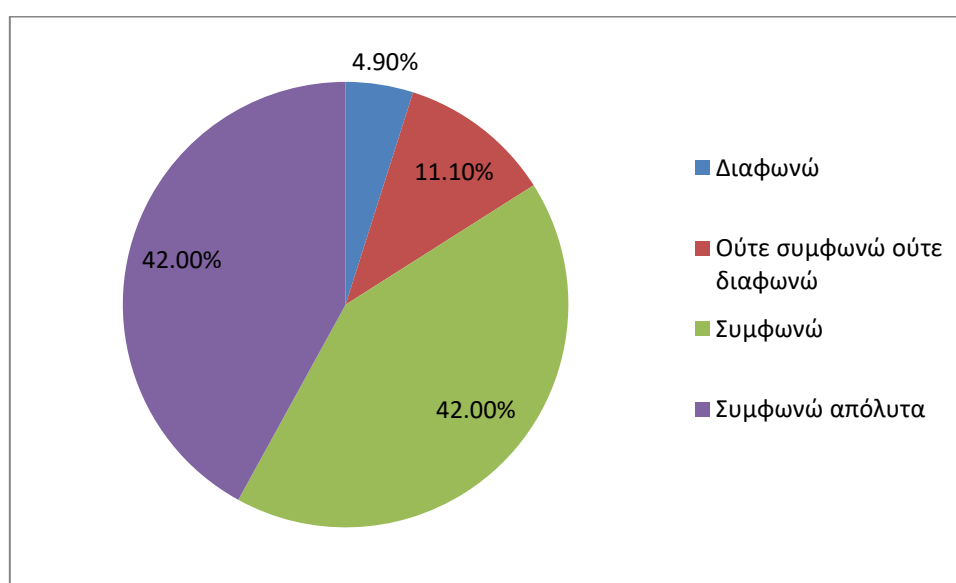
Στην ερώτηση σχετικά με το αν προσπαθούν να εφαρμόζουν καινοτομίες στη διδασκαλία τους το 3,7% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 3,7% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 46,9% συμφωνώ και το 45,7% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 24: Προσπαθώ να εφαρμόζω καινοτομίες στη διδασκαλία μου



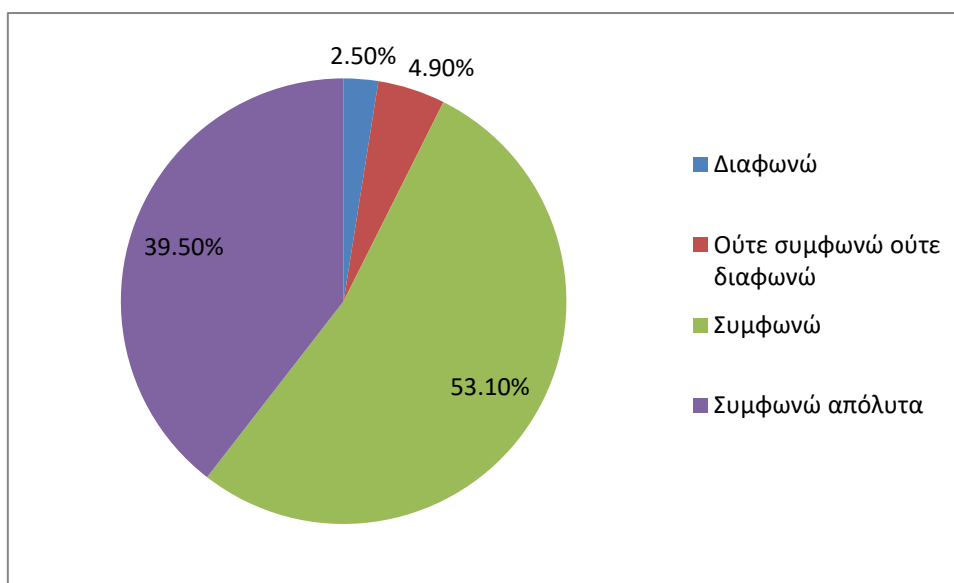
Στην ερώτηση σχετικά με το αν μπορούν να επικοινωνήσουν με ευκολία με μαθητές άλλων πολιτισμών το 4,9% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 11,1% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 42% συμφωνώ και το 42% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 25: Μπορώ να επικοινωνήσω με ευκολία με μαθητές άλλων πολιτισμών



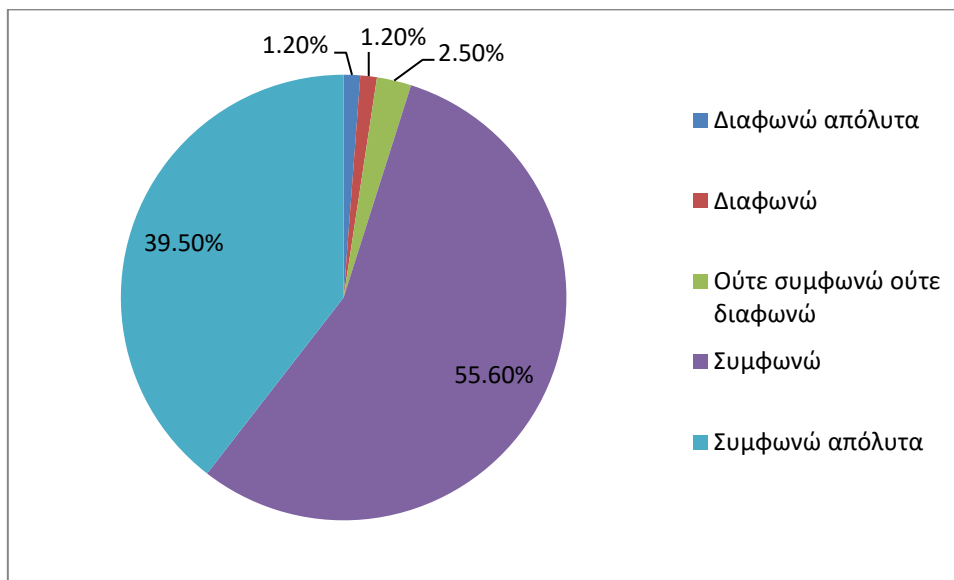
Στην ερώτηση σχετικά με το αν διακρίνουν εύκολα περιστατικά κοινωνικού στιγματισμού (στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμός) και αν παρεμβαίνουν μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα το 2,5% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 4,9% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 53,1% συμφωνώ και το 39,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 26: Διακρίνω εύκολα περιστατικά κοινωνικού στιγματισμού (στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμός) και παρεμβαίνω μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα



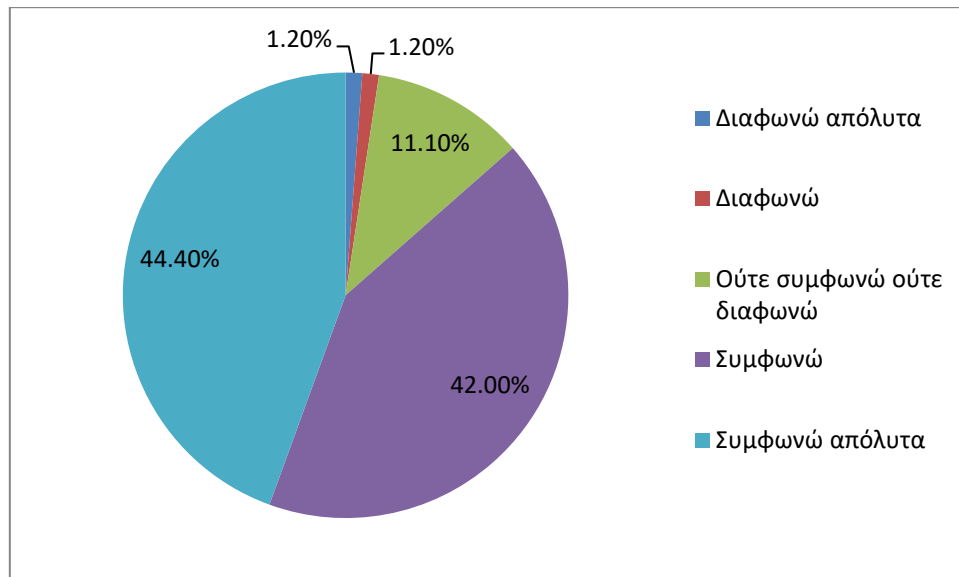
Στην ερώτηση σχετικά με το αν προσπαθούν να κατανοήσουν – να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, και να αντιδρούν ανάλογα το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 1,2% διαφωνώ, το 2,5% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 55,6% συμφωνώ και το 39,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 27: Προσπαθώ να κατανοώ – να ερμηνεύω τη συμπεριφορά των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, και να αντιδρώ ανάλογα



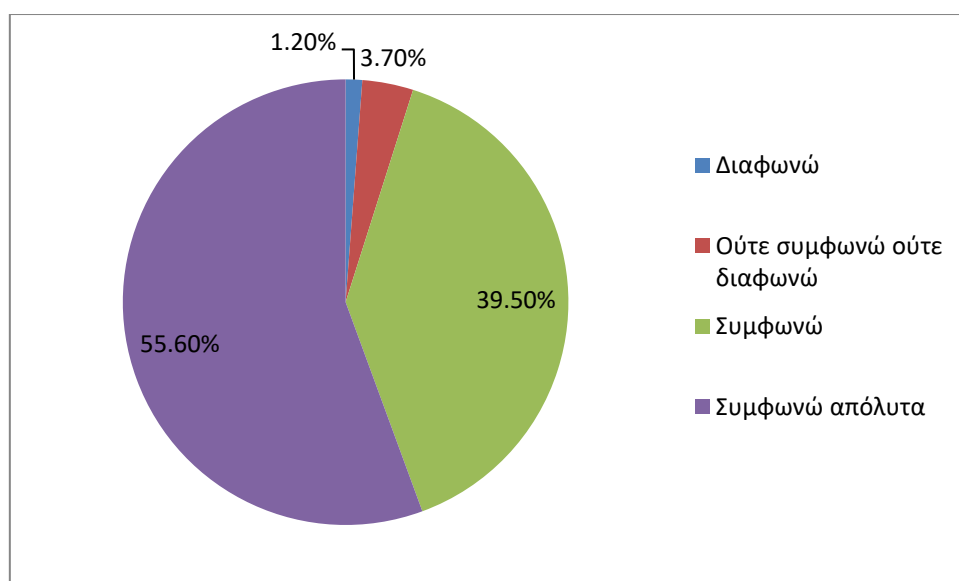
Στην ερώτηση σχετικά με το αν συνεργάζονται με οικογένειες μαθητών και κοινωνικούς φορείς για καλύτερη στήριξη του κάθε μαθητή το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαφωνώ απόλυτα, το 1,2% διαφωνώ, το 11,1% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 42% συμφωνώ και το 44,4% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 28: Συνεργάζομαι με οικογένεια μαθητών και κοινωνικούς φορείς για καλύτερη στήριξη του κάθε μαθητή



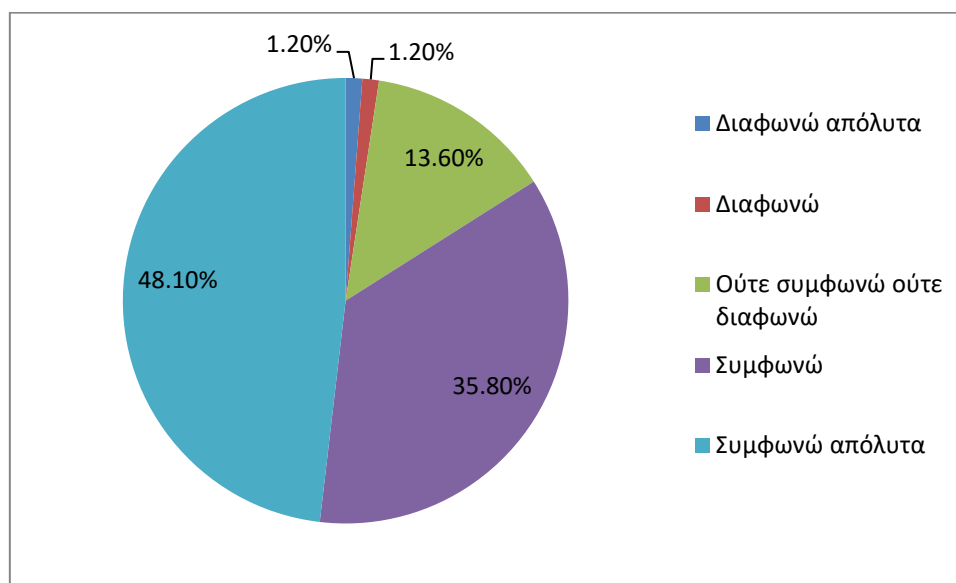
Στην ερώτηση σχετικά με το αν αξιολογούν το παιδαγωγικό τους έργο, στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ, το 3,7% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 39,5% συμφωνώ και το 55,6% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 29: Αξιολογώ το παιδαγωγικό μου έργο, στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση



Στην ερώτηση σχετικά με το αν ενημερώνονται για τη νομοθεσία που σχετίζεται με την εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς το 1,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 1,2% διαφωνώ, το 13,6% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 35,8% συμφωνώ και το 48,1% συμφωνώ απόλυτα.

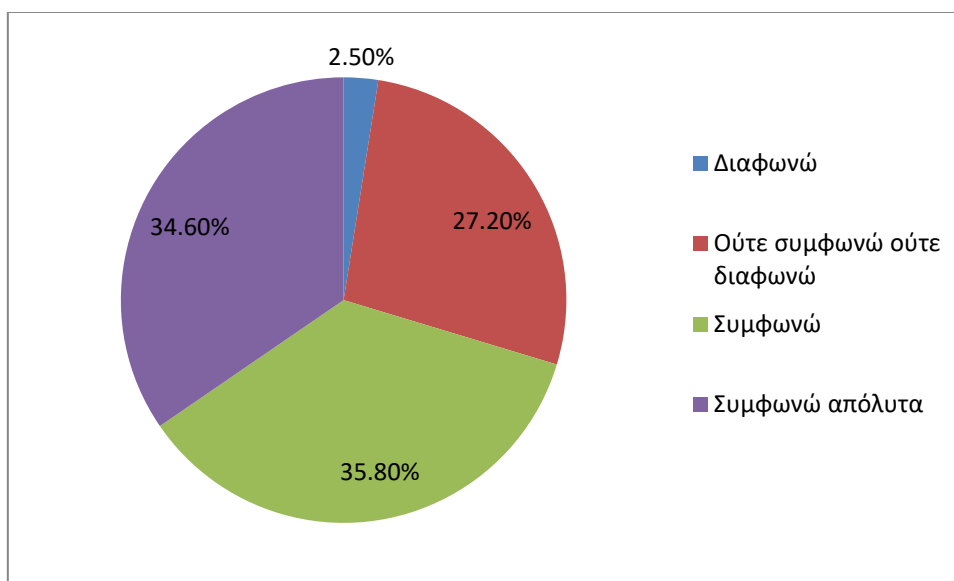
Σχεδιάγραμμα 30: Ενημερώνομαι για τη νομοθεσία που σχετίζεται με την εκπαίδευση παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς



5.4. Ποιες θεματικές επιμόρφωσης θεωρούν αναγκαίες;

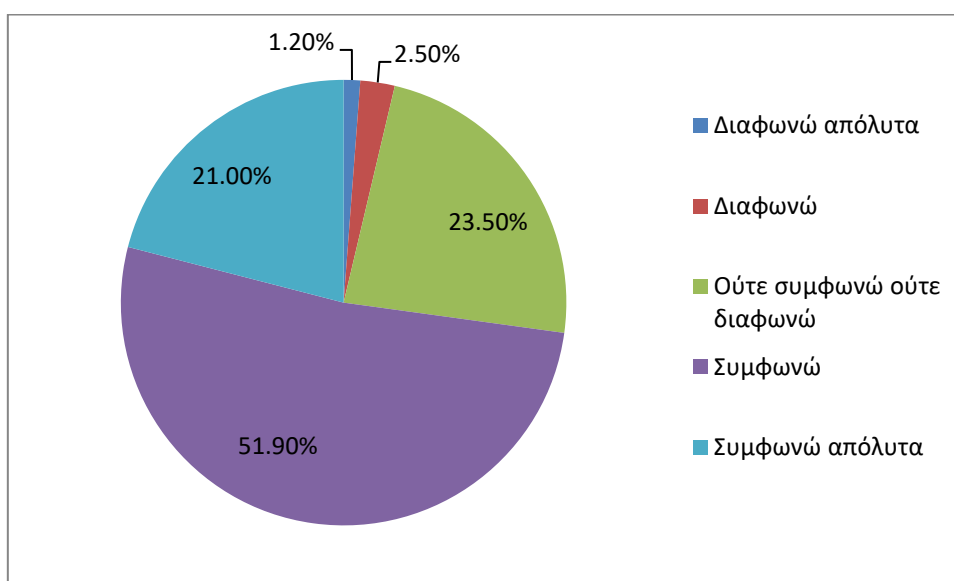
Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία τη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: στόχοι αρχές, μοντέλα, πρακτικές το 2,5% των εκπαιδευτικών απάντησαν διαφωνώ, το 27,2% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 35,8% συμφωνώ και το 34,6% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 31: Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι, αρχές, μοντέλα, πρακτικές



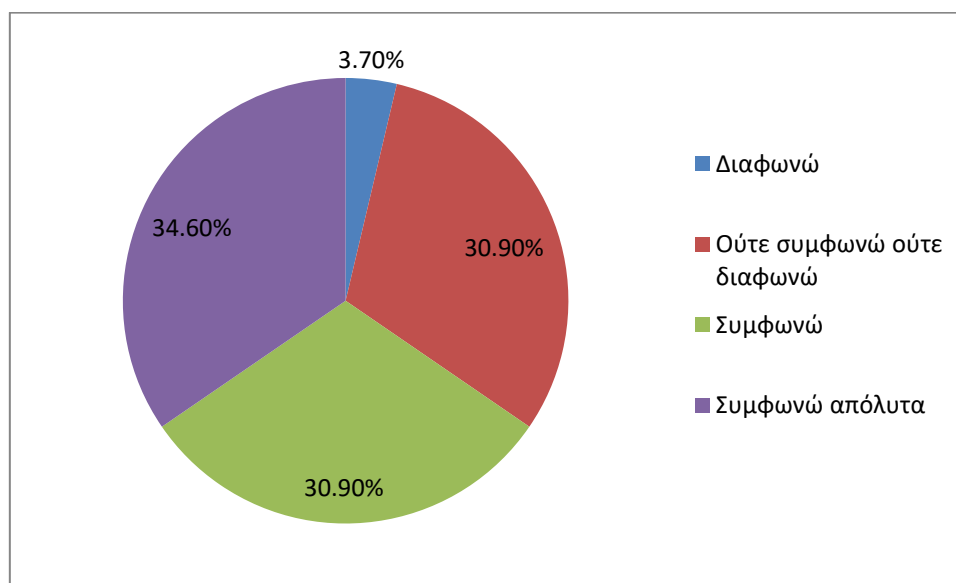
Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία τη θεματική της διαπολιτισμικής επικοινωνίας το 1,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 2,5% διαφωνώ, το 23,5% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 51,9% συμφωνώ και το 21% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 32: Διαπολιτισμική επικοινωνία και δυναμική της ομάδας



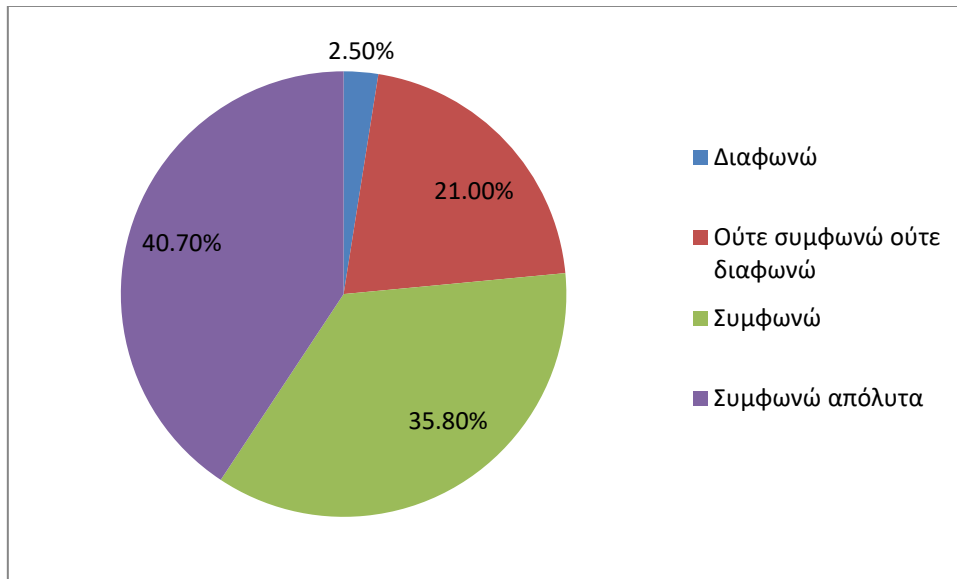
Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία τη θεματική της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής ως 2^{ης} ξένης γλώσσας το 3,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε διαφωνώ, το 30,9% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 30,9% συμφωνώ και το 34,6% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 33: Δίγλωσση εκπαίδευση και διδασκαλία της ελληνικής ως 2^η ξένη γλώσσα



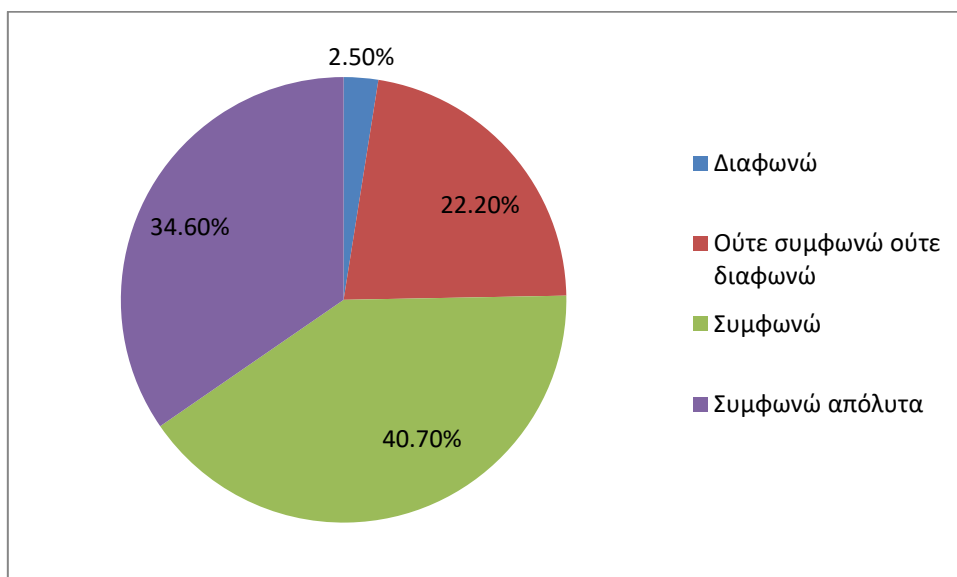
Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία τη θεματική της διαπολιτισμικής κοινωνικής ψυχολογίας το 2,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε διαφωνώ, το 21% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 35,8% συμφωνώ και το 40,7% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 34: Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία



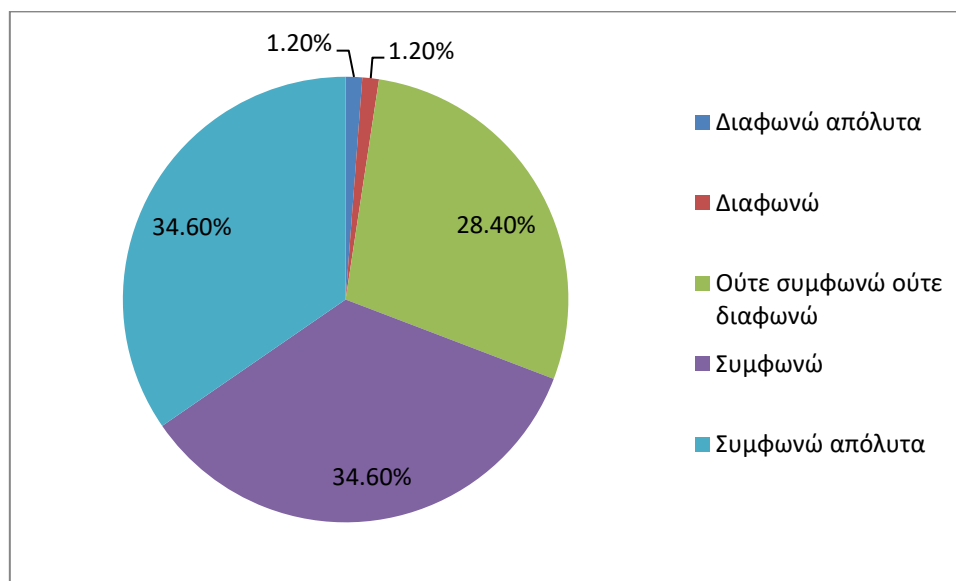
Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία τη θεματική του κοινωνικού στιγματισμού (ρατσισμός, στερεότυπα, προκαταλήψεις) και την αντιμετώπιση το 2,5% των συμμετεχόντων δήλωσαν διαφωνώ, το 22,2% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 40,7% συμφωνώ και το 34,6% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 35: Κοινωνικός στιγματισμός (ρατσισμός, στερεότυπα, προκαταλήψεις) και αντιμετώπιση



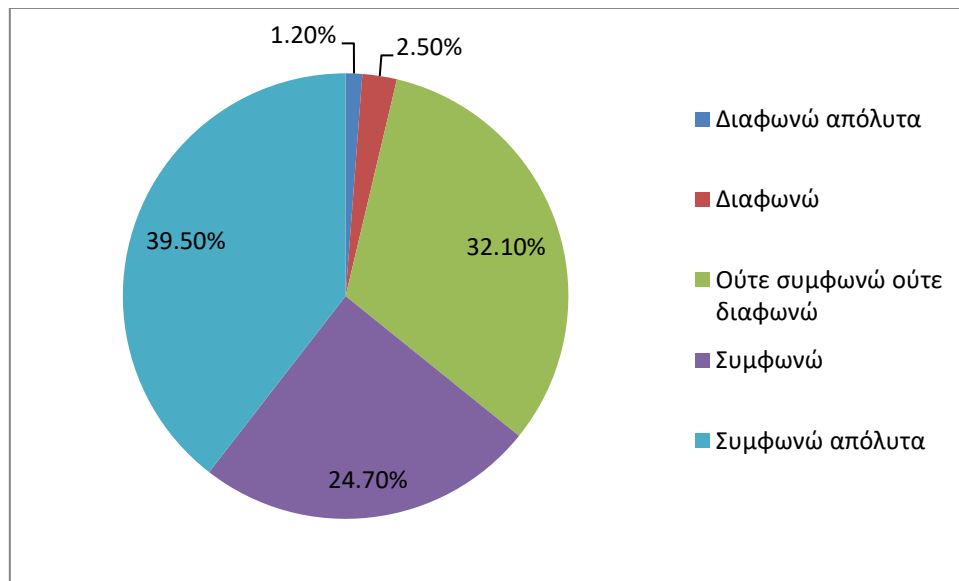
Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία τη θεματική των μειονοτήτων: ορισμοί, προβλήματα, αντιμετώπιση το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 1,2% διαφωνώ, το 28,4% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 34,6% συμφωνώ και το 34,6% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 36: Μειονότητες: ορισμοί, προβλήματα, αντιμετώπιση



Στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία τη θεματική των εκπαιδευτικών πολιτικών και των νομοθεσιών το 1,2% των συμμετεχόντων δήλωσε διαφωνώ απόλυτα, το 2,5% διαφωνώ, το 32,1% ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, το 24,7% συμφωνώ και το 39,5% συμφωνώ απόλυτα.

Σχεδιάγραμμα 37: Εκπαιδευτικές πολιτικές και νομοθεσίες



5.5. Πώς αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία);

Το φύλο των συμμετεχόντων επηρεάζει κάποιες απαντήσεις τους. Έτσι φαίνεται ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στις ερωτήσεις: «Οι άνθρωποι άλλων πολιτισμών πρέπει να εγκαταλείπουν τις αξίες τους και να εντάσσονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής» ($t= 2.156$, $p= .034$) και «Συνδέω τη διδασκαλία με τα βιώματα των μαθητών» ($t= 2.088$, $p= .040$). Και στις δύο περιπτώσεις οι άντρες φαίνεται ότι συμφωνούσαν περισσότερο με αυτές τις απόψεις ($\mu.o.= 2.035$) και ($\mu.o.= 4.607$). Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τις γυναίκες ήταν 1.509 και 4.283.

Πίνακας 1: Η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων

Ερώτηση	t	p	Μέσοι όροι
Οι άνθρωποι άλλων πολιτισμών πρέπει να εγκαταλείπουν τις αξίες τους και να εντάσσονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.	2.156	.034	Άντρας= 2.035 Γυναίκα= 1.509
Συνδέω τη διδασκαλία με τα βιώματα των μαθητών.	2.088	.040	Άντρας= 4.607 Γυναίκα= 4.283

Η ηλικία των συμμετεχόντων φαίνεται ότι επιδρά στις απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στις ερωτήσεις: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα» και «Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών. Στην πρώτη περίπτωση το $F = 7.839$ και $p = .000$ και στη δεύτερη περίπτωση $F = 6.897$ και $p = .000$. Στις δύο αυτές περιπτώσεις όσοι είχαν ηλικία πάνω από 61 έτη φαίνεται ότι συμφωνούσαν περισσότερο καθώς οι μέσοι όροι ήταν 5.000. Στην πρώτη περίπτωση όσοι είχαν ηλικία 28-38 ετών διαφωνούσαν περισσότερο καθώς ο μέσος όρος ήταν 1.322 και στη δεύτερη περίπτωση αυτοί που διαφωνούσαν περισσότερο ήταν όσοι είχαν ηλικία 39-49 ετών καθώς ο μέσος όρος ήταν 4.692.

Πίνακας 2: Η επίδραση της ηλικίας των συμμετεχόντων

Ερώτηση	F	p	Μέσοι όροι
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα.	7.839	.000	28-38 ετών= 1.322 39-49 ετών= 1.500 50-60 ετών= 1.869 61 ετών και άνω= 5.000
Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών.	6.897	.000	28-38 ετών= 4.741 39-49 ετών= 4.692 50-60 ετών= 4.087 61 ετών και άνω= 5.000

Η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών επιδρά στις απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στις ερωτήσεις: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα» και «Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών». Στην πρώτη περίπτωση το $F = 2.951$ και $p = .038$ και στη δεύτερη περίπτωση $F = 4.461$ και $p = .006$. Στην πρώτη ερώτηση όσοι είχαν εμπειρία πάνω από 15 έτη συμφώνησαν περισσότερο καθώς ο μέσος όρος ήταν 2.000 ενώ όσοι συμφώνησαν λιγότερο είχαν εκπαιδευτική εμπειρία ως 5 έτη καθώς ο μέσος όρος ήταν 1.304. Στη δεύτερη ερώτηση όσοι είχαν εμπειρία 6-10 έτη συμφώνησαν περισσότερο καθώς ο μέσος όρος ήταν 4.750 ενώ όσοι συμφώνησαν λιγότερο είχαν εμπειρία άνω από 15 έτη καθώς ο μέσος όρος ήταν 4.192.

Πίνακας 3: Η επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων

Ερώτηση	F	P	Μέσοι όροι
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα.	2.951	.038	0-5 έτη= 1.304 6-10 έτη= 1.437 11-15 έτη= 1.437 Πάνω από 15 έτη= 2.000
Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών.	4.461	.006	0-5 έτη= 4.695 6-10 έτη= 4.750 11-15 έτη= 4.687 Πάνω από 15 έτη= 4.192

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων επηρεάζει θετικά τις απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στις ερωτήσεις: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα» και «Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών». Στην πρώτη ερώτηση $F = 4.099$ και $p = .020$ και στη δεύτερη $F = 4.430$ και $p = .015$. Στην πρώτη ερώτηση συμφώνησαν περισσότερο όσοι είχαν πτυχίο καθώς ο μέσος όρος ήταν 1.826 και διαφώνησαν όσοι είχαν μεταπτυχιακό καθώς ο μέσος όρος ήταν 1.250. Στη δεύτερη ερώτηση συμφώνησαν

περισσότερο όσοι είχαν διδακτορικό καθώς ο μέσος όρος ήταν 4.857 και διαφώνησαν όσοι είχαν πτυχίο καθώς ο μέσος όρος ήταν 4.369.

Πίνακας 4: Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων

Ερώτηση	F	P	Μέσοι όροι
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα.	4.099	.020	Πτυχίο= 1.826 Μεταπτυχιακό= 1.250 Διδακτορικό= 1.285
Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών.	4.461	.006	Πτυχίο= 4.369 Μεταπτυχιακό= 4.750 Διδακτορικό= 4.857

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη διδακτική τους πράξη.

Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από σχολεία περιοχών της Αθήνας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων όσον αφορά το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες, κάτι που δείχνει πως ανέκαθεν ο χώρος της εκπαίδευσης ήταν γυναικοκρατούμενος, κάτι που συνεχίζεται μέχρι και σήμερα.

Το φύλο των συμμετεχόντων επηρεάζει κάποιες απαντήσεις εντούτοις δεν φάνηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην διαπολιτισμικότητα. Πιθανόν να επιδρούν άλλοι παράγοντες πολύ περισσότερο, όπως είναι οι πολιτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γεγονός που φάνηκε και στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο φιλελεύθερες ήταν οι πεποιθήσεις τους τόσο θετικότερη στάση εξέφραζαν απέναντι στα θέματα της διαπολιτισμικότητας.

Σε σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχει μια συμφωνία ως προς το γεγονός της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κουτσού, 2012). Από το δείγμα παρατηρείται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους είτε με την συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο είτε σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, φάνηκε τάση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, κάτι που επιβεβαιώνεται κι από την Ντόκου (2022).

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βαθμός διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας είναι σχετικά καλός, αλλά η επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας είναι αναγκαία, όπως επισημαίνεται και στις ερευνητικές μελέτες των Σπινθουράκη (2005) και Καλαματιανού (2019). Όσον αφορά στις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντλούν σχετικές γνώσεις από

το πρώτο πτυχίο, ενώ το ποσοστό όσων επιδίωξαν περαιτέρω επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση από μεταπτυχιακές σπουδές πέφτει στο 4,9%, με ακόμη λιγότερους όσους το επιδίωξαν από διδακτορικό δίπλωμα πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους οι προτάσεις με τις οποίες διαφώνησαν ήταν: η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τους μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα, οι μαθητές από άλλους πολιτισμούς επιβαρύνουν το έργο του εκπαιδευτικού (άγχος, κούραση), η πολιτισμική ετερότητα υποβαθμίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και οι άνθρωποι άλλων πολιτισμών πρέπει να εγκαταλείπουν τις αξίες τους και να εντάσσονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Παρόλα αυτά συμφώνησαν με τις περισσότερες προτάσεις, με λίγα λόγια ότι όλοι οι άνθρωποι, παρά τις διαφορές έχουν τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες. Με αυτό τον τρόπο επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα της Αυγητίδου (2014) η οποία αναφέρει την ύπαρξη διαφοροποιημένων πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους άσκηση λόγω προσωπικών παραγόντων και διαφορών στην επάρκεια δεξιοτήτων και γνώσεων καθώς και στις προσωπικές τους θεωρίες. Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και τα ευρήματα της Βουρλιώτη (2016) που επισημαίνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, τονίζοντας ότι θα μπορούσαν να σχεδιαστούν προγράμματα με βάση τις αντιλήψεις τους για τις ανάγκες τους.

Ακόμα επιβεβαιώθηκαν τα αποτελέσματα των ερευνών για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της Μπουλούκου (2022), που επισημαίνει την υλοποίηση πιο ουσιαστικών προσπαθειών στο ελληνικό σχολείο καθώς και της Γόγολα (2021) που τονίζει την έγκαιρη, εξειδικευμένη και συνεχή επιμόρφωση, καθώς και την ανάγκη υλικοτεχνικής υποδομής. Επιβεβαιώθηκαν όμως και οι έρευνες για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της Κουτσού (2012) και των Καλαματιανού και συν. (2019).

Ακόμη, η πιο κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης και θεματικής από τα αποτελέσματα θεωρείται η διαπολιτισμική επικοινωνία μαζί με τη θεματική της διαπολιτισμικής κοινωνικής ψυχολογίας, ακολουθούμενες από την διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και τη δίγλωσση εκπαίδευση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, του κοινωνικού στιγματισμού, τη θεματική των μειονοτήτων και των εκπαιδευτικών πολιτικών και των νομοθεσιών. Με αυτό τον τρόπο

επιβεβαιώθηκαν τα αποτελέσματα των ερευνών της Κουτσού (2012) και της Λαζαρίδου (2020) για τις θεματικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς πρόβαλλε τις νέες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι χρειάζεται να καθιερώσουν μια συνεχή επιμορφωτική διαδικασία προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες του επαγγέλματός τους, όπως βελτίωση διδακτικής πράξης και νέες μέθοδοι διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά θέματα. Επίσης επιβεβαιώνονται με τα ευρήματα της Ζώνιου-Σιδέρη (2000) και Πυργιωτάκη (2011), όπου τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή προγραμμάτων για επιδίωξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επιβεβαιώθηκαν επίσης τα αποτελέσματα των ερευνών της Γαλανοπούλου (2020), Γεωργογιάννη (2008), Μαυρογιώρου (1999) και Μάρκου (1997) όπου επισημαίνεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν θέματα ετερότητας χρησιμοποιώντας τεχνικές μέσα από την εμπειρία τους, λόγω της ελλειπούς κατάρτισής τους στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τονίζοντας την ανάγκη τους να ενισχυθούν οι γνώσεις τους και να διαφοροποιηθούν τυχόν αρνητικά συναισθήματα που φέρουν, μέσω της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας που εμπλέκουν στη διδακτική τους πράξη, η μεγάλη πλειοψηφία επιθυμούν να μαθαίνουν για το μορφωτικό και πολιτισμικό βάθος όλων των μαθητών, αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις νέες τεχνολογίες (53,9%) εφαρμόζοντας ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Επίσης, έχουν θετικές προσδοκίες δημιουργώντας ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών, εφαρμόζουν καινοτομίες στη διάρκεια της διδασκαλίας τους και δείχνουν να επικοινωνούν με ευκολία με μαθητές άλλων πολιτισμών, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της Σφυρόερα (2004) η οποία τονίζει τα οφέλη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, με επικέντρωση στις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν σε μεγαλύτερη αυτονομία τους μαθητές. Ακόμη δείχνουν να μπορούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψιν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και να συνδέουν τη διδασκαλία με τα βιώματά τους. Πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά με τις οικογένειες μαθητών, με κοινωνικούς φορείς για την καλύτερη στήριξη του κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα δείχνουν να ενημερώνονται για το νομοθετικό πλαίσιο που

σχετίζεται με την εκπαίδευση παιδιών από άλλους πολιτισμούς. Σημαντικό να τονιστεί στα αποτελέσματα της έρευνας ότι σε μεγάλο ποσοστό συμφώνησαν με την αξιολόγηση του παιδαγωγικού τους έργου, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα ευρήματα του Μανιάτη (2014), όπου τονίζεται ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, καθώς αποτελεί διαδικασία που θα έπρεπε να οδηγεί σε συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος και της ποιότητάς του. Παρόμοια συμπεράσματα παρατηρούνται και από την Κολέζα (2014), όπου παρατηρήθηκε ότι η αυτοαξιολόγηση βοηθάει στον εντοπισμό των αδυναμιών, ώστε να προσδιοριστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες. Ωστόσο, διαπιστώνεται μια αδυναμία στην εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας καθώς και στην εύκολη διάκριση περιστατικών κοινωνικού στιγματισμού. Όπως επισημαίνεται και από τον Μάνεση (2014) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικές για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων σε περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού ή και εκφοβισμού και επηρεάζουν τις πρακτικές και προσεγγίσεις τους.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η επιμόρφωση είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από την έρευνα της Νικολακάκη (2003) τονίζεται η σύνδεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με την αποτελεσματικότητα για τους εκπαιδευτικούς. Ο σχεδιασμός τους πρέπει να εξετάζεται ως προς τη δυνατότητα να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να «ενεργούν» και να «σκέφτονται». Επισημαίνεται η σπουδαιότητα της ποικιλίας στα προγράμματα, καθώς τους βοηθά να παίρνουν πολλαπλές πληροφορίες και εμπειρίες, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις τους, ενώ η Παπαναούμ (2014) αναφέρεται σε συνειδητές επιλογές των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους, καθώς χρειάζεται διαρκής αναζήτηση σχετικά με τη διδακτική και παιδαγωγική τους πράξη, ώστε να φτάσουν να αυτονομούνται στην επαγγελματική τους πορεία. Επίσης μέσα από τη μελέτη των ερευνών των Μπίκος & Τζιφόπουλος (2013) αναδείχθηκε το μοντέλο της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης, δηλαδή το μοντέλο των ΤΠΕ και της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως και της Στρατίδου (2019) όπου τονίζεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών στα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, στοχεύοντας στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, κάνοντας χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, για παροχή υψηλών κινήτρων. Η τελευταία διαπίστωση συνδέεται με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, καθώς φαίνεται

να αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική τους πράξη. Επίσης, από τον αριθμό των απαντήσεων που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή φάνηκε ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών είναι εξοικειωμένος με την τεχνολογία. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους απαιτείται να επιμορφωθούν κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εδώ και αρκετά χρόνια πολυπολιτισμικές, κατάσταση που έχει μεταβεί και σε επίπεδο σχολικών τάξεων. Η πολυπολιτισμικότητα αυτή είναι προϊόν παγκοσμιοποίησης, μετανάστευσης και προσφυγιάς. Σε αντίθεση με το τι γινόταν στο παρελθόν, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης οδεύει προς την αποδοχή του διαφορετικού και την αρμονική και ουσιαστική αλληλεπίδραση. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια οι άνθρωποι να εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποδέχονται την όποια ιδιαιτερότητα, να την αξιοποιούν διαμορφώνοντας διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνανθρώπους τους και να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες.

Είναι προφανές, πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπίσουν έμπρακτα την πολυπολιτισμικότητα, μέσα στην σχολική τάξη. Μέσα από την έρευνα της παραπάνω εργασίας προέκυψε ότι υπάρχουν επιμορφωτικές ανάγκες, προκειμένου να εξαλειφθούν τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές και η ετοιμότητα στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι επηρεάζουν την αντίληψή τους για το τι αποτελεί εμπόδιο στη διδασκαλία τους, όπως και τις παιδαγωγικές στρατηγικές που υιοθετούν για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίσουν όλες τις τεχνικές διδασκαλίας, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους, και τότε αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν, όπως είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης, η δυσκολία τους να αναγνωρίσουν εύκολα περιστατικά κοινωνικού στιγματισμού πολύ πιθανόν να οφείλεται στη μη επαρκή επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Οι διαφορές σε σχέση με το φύλο αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων, προσανατολισμένων σε ζητήματα ένταξης.

Παρόλα αυτά βλέπουμε μια προσπάθεια και ανάγκη των εκπαιδευτικών ως προς την ανάληψη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ευθύνης, οι οποίοι εντάσσουν ζητήματα των ανθρώπων αυτών και δείχνουν ενδιαφέρον ως προς την διαχείριση της διαφορετικότητάς τους.

Επομένως, είναι αναγκαίο να εκσυγχρονιστούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα- πανεπιστήμια όσον αφορά τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτό πρέπει να συμβάλλουν οι κρατικοί φορείς οι οποίοι οφείλουν να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό και απαραίτητο το εκπαιδευτικό σύστημα να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να ανταποκριθούν μέσα σε μια διαπολιτισμική τάξη, να επιμορφώνει με σεμινάρια τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθά να κατανοούν την διαφορετικότητα των μαθητών.

Για αυτό το λόγο αυτό που θα προτείναμε για το μέλλον θα ήταν συγκεκριμένες επιμορφώσεις πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο. Η διοργάνωση δωρεάν τακτικών και ποιοτικών επιμορφωτικών σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το κράτος θα ήταν μια πολύ καλή αρχική πρόταση, όπου σε αυτά θα αναλύονται θέματα σχετικά με την ενσυναίσθηση και την ψυχολογική διάσταση τόσο των αλλοεθνών μαθητών όσο και των γηγενών, στην προσπάθεια να καταρριφθούν ζητήματα προκατάληψης, ανισότητας και στερεοτύπων.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τέλος, καθώς η έρευνα βασίστηκε σε δείγμα 81 εκπαιδευτικών στην Αττική, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Για αυτό το λόγο προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω πρωτογενούς έρευνας στο μέλλον όπου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού Πρωτοβάθμιας όλης της Ελλάδας, ώστε να γενικευτούν τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι η συγκεκριμένη έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας κι όχι άλλων βαθμίδων. Επίσης, περαιτέρω ποιοτικές έρευνες θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι ατομικές δυσκολίες που εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες αντιμετωπίζουν, οι οποίες αποτελούν

αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν και την οποία δημιουργούν.

Καθώς η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, είναι σκόπιμο να γίνει και ποιοτική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας, ώστε να διερευνηθούν σε περισσότερο βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη εικόνα του υπό διερεύνηση θέματος. Υπήρξε περιορισμός λόγω απόστασης και σε ορισμένες περιπτώσεις λόγω μη επαρκούς ανταπόκρισης, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα στην έρευνα. Για αυτό το λόγο προτιμήθηκε κατά κύριο λόγο η ηλεκτρονική προώθηση του ερωτηματολογίου. Τέλος, θα μπορούσαν σε μετέπειτα έρευνα να συμπεριληφθούν και εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στις απόψεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στο πώς την αντιμετωπίζουν καθημερινά.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. (2001): «*Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*». Αθήνα.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97-126. Αθήνα: Ν. Σάκκουλα.

Βουρλιώτη, Ε. (2016). *Διερεύνηση αντιλήψεων και επιμορφωτικών αναγκών καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, που συνδέονται με την κοινωνικοοικονομική κρίση (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γαλανοπούλου, Χ. (2020). *Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γυμνασίων σχετικά με την αναγκαιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο πεδίο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη (Διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, (99-100), 24-32.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση (Τόμος 7)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γκάζκα, Α. (2019). «*Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διαπολιτισμική τους Ικανότητα*», Διπλωματική εργασία, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. (2000). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις: Διάδραση, Αθήνα.

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

Γλένη, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας*. Στο: 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. Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης Χ., Μηλίγκου, Ε. (Επιμέλεια). ΕΚΠΑ-ΦΠΨ-ΚΕΔΑ. Αθήνα.

Γόγολα, Α. (2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. *Ερευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 22: 120-134.

Δαφέρμος, Β (2005), *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*, Εκδόσεις: Ζήτη.

Δέδε, Γ. (2018). *Απόψεις περί την εθνική ταυτότητα και την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 42-48.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ. Αθήνα.

Ευσταθίου, Μ. (2008). *Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης*. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ.

Ζάχος, Δ., Βελλή, Σ. & Βιλιάρδου, Σ. (2016). *Εκπαιδευτικοί και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας)*. Ανακοίνωση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο για το «Τι» και το «Πώς» στην Αγωγή, στη Διδασκαλία, στην Έρευνα και στη Μάθηση: Ακούω και Ξεχνώ - Βλέπω και Θυμάμαι - Κάνω και Καταλαβαίνω, Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Εισαγωγή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεοφιλίδης, Χ.(2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α. & Παναγόπουλος, Ε. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη*. Ανακοίνωση στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πάτρα.

Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Κολέζα, Ε.(2014). «*Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει;*» στο *Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα, Ε. & Τσιόκανος, Α. (επιμ.) 3ο Διεθνές Συνέδριο. Schools as Learning Organizations - Η σχολική μονάδα ως ένας Οργανισμός που μαθαίνει. Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κουτσού, Ο.Ν. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Κατεύθυνση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Κυριάκη, Σ., & Παρδάλη, Μ. (2012). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 60 Πανελλήνιο Συνέδριο 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Λαζαρίδη, Ε.Ε. (2020). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες Αγωγής.

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες*. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος. (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάνεσης, Ν. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπισή τους*. Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μανιάτης, Π. (2007). *Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Ηώς.τ.2.

Μανιάτης, Π. (2011). *Η διαπολιτισμική ικανότητα ως στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών- ΕΕΜΑΠΕ.

Μανιάτης, Π. (2014). *Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης. Το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο Προγράμματος, [σσ. 161-198]. Θεσσαλονίκη.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μορφές της και το κοινωνιοπολιτισμικό του πλαίσιο* στο Βιβλίο Των Γκότοβου Θ., Μαυρογιώργου Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Guttenberg, Αθήνα, σ.85-103.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμικότητα στην τάξη*. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σελ. 292-303). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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 (σσ. 181-186). Βόλος.

Μπελέση, Δ. (2009), *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπερελής, Π., Σιασιάκος Κ., Λαζακίζου, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Μπέσιος, Α. (2012). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αγγλία. Αναρτήθηκε από <http://www.slideshare.net/152dimat/ss-30449200>

Μπίκος, Κ. & Τσιφόπουλος, Μ. (2013). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. 7th International Conference in Open & Distance Learning (σσ. 60-77). Αθήνα.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΤΕ.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουλούκου, Β. (2022). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής (ΖΕΠ) και το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Πολιτικές για τη μετανάστευση, τις κοινωνικές διακρίσεις και την ιδιότητα του πολίτη, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής πολιτικής.

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

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2013). *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2n_2013.

Νικολάου, Σ. (2006). *Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Περ. Εκπαίδευση και Επιστήμη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νικολόπουλος, Δ. (2007). *Αναγνωστικές δυσκολίες / δυσλεξία: βασικές επισημάνσεις, διλήμματα και εκπαιδευτική πρακτική*. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (Τόμος Α΄, σελ. 8-27). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.

Ντόκου, Χ. (2022). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας σχετικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για την εργασία σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο*. Διπλωματική εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.

Ξωχέλλης, Π. 2005. *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμικές παιδαγωγικές εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιοχωρινού, Ό., Σιπητάνου, Α. & Παμπούρη, Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(1), 21-40.

Πανταζής, Β. (2004). *Διαπολιτισμική πληρότητα ως θέμα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Στο: Τριλιανός, Α./Καραμηνάς, Ι. (Επιμέλεια): *Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Πρακτικά Συνεδρίου*, Α' Τόμος, Αθήνα.

Παπαναούμ Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης*. Εκδόσεις: Δράση.

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος»*, 3(1), 47-59.

Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: διαπολιτισμικά σχολεία ή διαπολιτισμική εκπαίδευση*; Εισήγηση στο 4^ο συνέδριο της ΠΕΣΣ με θέμα: Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης. Ιωάννινα.

Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες στο Ελληνικό σχολείο: διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπαχρήστος, Κ. (2020). *Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου*. Στο: Χ. Παρθένης (Επιμ.). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παυλίδου, Ζ. (2019). *Νέες τεχνολογίες και διαπολιτισμική εκπαίδευση: αξιοποίηση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές τάξεις υποδοχής στην Α/θμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης.

Πολύζος, Γ. (2019). *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: Ο. Παχή (Επιμ.), Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα: *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 4-6 Οκτωβρίου, Κέρκυρα.

Πουρίκας, Χ. (2020). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Λάρισας*, Διπλωματική εργασία. Λάρισα. Σχολή οικονομίας και διοίκησης: Μεταπτυχιακό στη διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Ο ρόλος του παιδαγωγού στον σύγχρονο κόσμο*. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ράδος, Π. (2020). *Η εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις τάξεις ΖΕΠ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της Λέσβου*. Διπλωματική εργασία. Μυτιλήνη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126.

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή Ενηλίκων (Διδακτορική Διατριβή)*. Σχολή Ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Πάτρα.

Σκούρτου, Ε. (2001). *Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, σ. 167-275. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σπινθουράκη, Ι.Α. (2005). *Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων με την εισαγωγή μαθημάτων με διαπολιτισμική διάσταση*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα.

Στρατίδου, Ε. (2019). *Διαπολιτισμική επιμόρφωση: διερεύνηση αντιλήψεων και επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής του νομού Θεσσαλονίκης-Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής*. Διπλωματική διατριβή.

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών-Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Διπλωματική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών.

Τουρτούρας, Χ. & Μπαλή, Ε. (2009). Ρατσισμός, εθνοκεντρισμός και προκατάληψη. Θεωρητική προσέγγιση διερευνητικού χαρακτήρα στα πλαίσια μιας πάντα επίκαιρης συζήτησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, (89), 100-108.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, σ. 81-161. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χάδου, Ν. (2016). *Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσανατολισμένη στην αγορά εργασίας*. Στο Ε. Καραϊσκού, Γ. Κουτραμάνος, Ι. Βουτσινάς, Π. Πέγκος, Π. Πρόντζας, Γ. Ρεντίφης & Μ. Σολακάκη (Επιμ.), *Πρακτικά πρώτου πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, Αθήνα, 1-3 Ιουλίου 2016. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια βίου μάθησης της Έρευνας και Καινοτομίας.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001α). *Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα*. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2003). Forging a multicultural education ethos in Cyprus: reflections on policy and practice. *Intercultural Education*, 14(1): 57-66.

Aravossitas, T. (2016). *The hidden schools: Mapping Greek heritage language education in Canada (Doctoral dissertation)*. University of Toronto.

Barrett, M.D., Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Batelaan, P., & Gundara, JS (1993). Πολιτιστική πολυμορφία και προώθηση των τζαζιών μέσω της εκπαίδευσης. *European Journal of Intercultural Studies*, 3 (2-3), 61-80.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014). *Η Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος* (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bullivant, B. (1997). *Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό*. Στο: Modgil, S, Verma, G., Mallck, K., Modgil, C., A. Ζώνιου-Σιδέρη& Π. Χαραμή (Επιμ.). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). *Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools*. Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair, 5 (2). Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2021, από <https://pasithee.library.upatras.gr/ejupUNESCOchair/article/view/2894>.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3): 245-257.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F. and Leoni, L. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *The Whole Child*, 63(1), 38–43.

Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Stanford University.

Gadusova, Z. & Mala, E. (2009). *Is Mentor training a must? Announcement in TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education policy in Europe*. Annual Conference Teacher Education policy in Europe.

Gorski, P.C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6): 515-525.

Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London, Paul Chapman Pub: Sage.

Gundara, J. & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6): 463-468.

Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1): 112-130.

Harris, A., Jones M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools* . Vol 13, Issue 2, pp. 172 – 181.

Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). *Multicultural education and intercultural education: is there a difference?* .In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S Patrikainen (Eds.) (2009), *Dialogues on Diversity and Global Education*, (pp.11-28). Berlin: Peter Lang.

Jones, A. & Quach, X. (2007). *Intercultural communication*. Melbourn: The University of Melbourn.

Knowles, M. (1998). *The adult learner*. London: Gulf.

Kosgei, K. K. (2015). Challenges facing staff development and training: A survey of secondary schools in Kericho County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4, 2, 34-47.

- Neuner, G. (2012). «Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. *Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*. Σειρά Pestalozzi 2. (Μτφ. Βίβιαν Χιονά και Βασίλης Καραβάλης.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How “intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4): 563-584.
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3): 317-329.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6): 481-491.
- Shim, J.M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3): 209-220.
- Smith, R.M. (1993). *Learning how to learn. Applied theory for adults*. London: Open University Press.
- Stan, C. & Manea, A. D. (2018). The Dimensions of Intercultural Education. *Astra Salvensis journal*, VI (2018), no.12, p.291-297.
- Taylor, S. & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1): 39-56.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1): 357-374.
- UNESCO (2019). *Περίληψη παγκόσμιας έκθεσης παρακολούθησης της εκπαίδευσης: μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη*. Παρίσι.
- Vlachou, A. & Panitsedes E.A. (2017). Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study. *MAJESS: Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5, 1:83-93 (in Greek), (indexed in Harzing).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Χριστίνα Βλάχου και θα ήθελα λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου που θα αξιοποιηθεί στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, για το ΠΜΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση» με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διδακτική πράξη».

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γίνεται ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλώ θερμά

να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις

Σας ευχαριστώ.

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

3. Εκπαιδευτική εμπειρία

0-5 χρόνια

6-10 χρόνια

11-15 χρόνια

Πάνω από 15 χρόνια

4. Μορφωτικό επίπεδο

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο

5. Γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση (πολλαπλές απαντήσεις):

Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος

Μετεκπαίδευση – Εκπαιδευτικά προγράμματα

Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Περαιτέρω προσωπική μελέτη

Σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε)

Αξιολογήστε τις παρακάτω δηλώσεις δίνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο στην κλίμακα «Διαφωνώ απόλυτα» έως «Συμφωνώ απόλυτα».

6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο μαθητές με πολιτισμική ιδιαιτερότητα					
Όλοι οι άνθρωποι παρά τις διαφορές έχουμε τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες.					
Ο πολιτισμικός πλουραλισμός στην τάξη είναι ευχάριστη εμπειρία.					
Εκπαιδευτικοί και μαθητές ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με μαθητές					

από διαφορετικούς πολιτισμούς.					
Το πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο πρέπει να αξιοποιείται στη μάθηση.					
Οι μαθητές από άλλους πολιτισμούς επιβαρύνουν το έργο του εκπαιδευτικού (άγχος, κούραση).					
Η πολιτισμική ετερότητα υποβαθμίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.					
Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή και εξέλιξη.					
Οι άνθρωποι άλλων πολιτισμών					

πρέπει να εγκαταλείπουν τις αξίες τους και να εντάσσονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.					
Η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας είναι προσωπική υπόθεση και όχι του σχολείου.					

7. Προσέγγιση διδασκαλίας

Όταν έχω μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Επιθυμώ να μαθαίνω για το μορφωτικό και πολιτισμικό βάθος όλων των μαθητών (γλώσσα, ήθη-έθιμα, συνθήκες στη					

χώρα καταγωγής)					
Χρησιμοποιώ στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους.					
Προσαρμόζω τη διδασκαλία (στόχοι, περιεχόμενο, διδακτικό υλικό, μέθοδοι, αξιολόγηση) ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.					
Συνδέω τη διδασκαλία με τα βιώματα των μαθητών.					
Αξιοποιώ νέες τεχνολογίες (εκπαιδευτικά λογισμικά, διαδραστικός πίνακας, πολυμέσα).					
Εφαρμόζω εξατομικευμένη διδασκαλία.					
Εφαρμόζω ενεργητικές					

μεθόδους διδασκαλίας.					
Έχω θετικές προσδοκίες και δημιουργώ ευχάριστο μαθησιακό κλίμα μέσω κατάλληλων πρακτικών.					
Προσπαθώ να εφαρμόζω καινοτομίες στη διδασκαλία μου.					
Μπορώ να επικοινωνήσω με ευκολία με μαθητές άλλων πολιτισμών.					
Διακρίνω εύκολα περιστατικά κοινωνικού στιγματισμού (στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμός) και παρεμβαίνω μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.					

Προσπαθώ να κατανοώ – να ερμηνεύω τη συμπεριφορά των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, και να αντιδρώ ανάλογα.					
Συνεργάζομαι με οικογένειες μαθητών και κοινωνικούς φορείς για καλύτερη στήριξη του κάθε μαθητή.					
Αξιολογώ το παιδαγωγικό μου έργο, στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση.					
Ενημερώνομαι για τη νομοθεσία που σχετίζεται με την εκπαίδευση παιδιών από					

διαφορετικούς πολιτισμούς.					
-------------------------------	--	--	--	--	--

8. Επιμορφωτικά προγράμματα

Χρειάζομαι περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα όπως:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Στόχοι, αρχές, μοντέλα, πρακτικές					
Διαπολιτισμική επικοινωνία και δυναμική της ομάδας					
Δίγλωσση εκπαίδευση και διδασκαλία της ελληνικής ως 2 ^η ξένη γλώσσα					
Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία					
Κοινωνικός στιγματισμός (ρατσισμός, στερεότυπα, προκαταλήψεις)					

και αντιμετώπιση					
Μειονότητες: ορισμοί, προβλήματα, αντιμετώπιση					
Εκπαιδευτικές πολιτικές και νομοθεσίες					